

¿Qué español aprenden los alumnos de Noruega?

Las variedades diatópicas de la lengua española y su enseñanza en Noruega

Elisabeth Lotherington Steinsland



Masteroppgave i spansk, lektor- og adjunktprogrammet
60 studiepoeng

Institutt for litteratur, områdestudier og europeiske språk

Det humanistiske fakultet

Veileder: Maximino J. Ruiz Rufino

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2013

¿Qué español aprenden los alumnos de Noruega?

*Las variedades diatópicas de la lengua
española y su enseñanza en Noruega*

© Elisabeth Lotherington Steinsland

2013

¿Qué español aprenden los alumnos de Noruega?: Las variedades diatópicas de la lengua española y su enseñanza en Noruega

Elisabeth Lotherington Steinsland

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Agradecimientos

En primer lugar, le doy mis más sinceras gracias a mi tutor, Maximino J. Ruiz Rufino, por sus ánimos y por sus valiosos consejos y comentarios.

También deseo manifestar mi agradecimiento a José María Izquierdo por su ayuda con la encuesta electrónica y la distribución de ella.

Del mismo modo agradezco a Fremmedspråksenteret por su colaboración en distribuir la encuesta y a Utdanningsdirektoratet por proporcionarme de datos sobre la enseñanza del español en Noruega.

Además, quiero expresar mi gratitud a todos los profesores que contestaron a la encuesta, sin ellos no hubiera podido realizar esta tesina.

Quisiera, por último, extender también mi agradecimiento a mi familia y a mis amigos, por animarme a hacer este trabajo, y en especial a Mari Thomassen, Dennis Columbus Ruiz, Marit Halvorsen y Magnhild Claudius, por ofrecer su ayuda y por darme sus puntos de vista.

Elisabeth Lotherington Steinsland

Oslo, mayo del 2013

Índice

1	Introducción	1
2	Planteamiento teórico	3
2.1	Descripción de la investigación	3
2.2	Objetivos.....	4
2.3	Estado de la cuestión	5
2.4	Método.....	6
3	El español y su diversidad	7
3.1	¿Por qué existen variedades en el español?	7
3.2	¿Unidad en la diversidad?.....	10
3.3	¿Qué es la lengua estándar?.....	12
3.4	¿Existe una norma policéntrica?.....	15
3.5	¿Qué español se debe enseñar?.....	20
3.5.1	La variante propia del profesor	23
3.5.2	Los intereses y necesidades de los alumnos.....	24
3.5.3	Los materiales didácticos	25
3.5.4	El tratamiento del resto de variedades.....	26
4	La enseñanza de lenguas extranjeras en Noruega: el caso del español	29
4.1	Las lenguas extranjeras en el sistema educativo noruego	29
4.2	Los planes de estudios y principios para la enseñanza de las lenguas extranjeras	31
4.3	Panorama actual de la asignatura de español.....	36
4.3.1	El profesorado y ANPE.....	37
4.3.2	Los intereses y necesidades de los alumnos.....	39
4.3.3	Los materiales didácticos	42
5	Presentación de la encuesta	44
5.1	Parte- 1: El perfil del profesor	47
5.2	Parte- 2: La práctica docente	47
5.3	Parte- 3: Las actitudes y opiniones de los profesores	48
5.4	Parte- 4: Los manuales	49
5.5	Debilidades de la encuesta.....	49
6	Resultados y análisis	51
6.1	Parte- 1: El perfil del profesor	52

6.2	Parte- 2: La práctica docente	66
6.3	Parte-3: Las actitudes y opiniones de los profesores	80
6.4	Parte- 4: Los manuales	92
7	Conclusiones	99
	Bibliografía.....	103
	Anexos.....	107
	Anexo 1: Plan de estudio en inglés	107
	Anexo 2: La encuesta	115
	Anexo 3: Invitación para participar.....	125

1 Introducción

El motivo principal para realizar esta investigación sobre el español que aprenden los alumnos de Noruega radica en la experiencia personal que tengo como profesora de español como lengua extranjera (ELE). Aunque sea limitada mi experiencia, me he dado cuenta de que un profesor de ELE tiene que tomar una serie de decisiones relacionadas con la diversidad de la lengua. Por ejemplo, por haber vivido en un país hispanoamericano, lo natural para mí es emplear la forma *ustedes* cuando me dirijo a la segunda persona plural. Pero, sabiendo que también se usa *vosotros* para decir lo mismo en partes de España, ¿qué fórmula de tratamiento uso en clase? Y cuando me refiero a la prenda de vestir que se pone en el pie y que cubre el tobillo y parte de la pierna (sin llegar a la rodilla), *medias* es la palabra que viene a mi mente. Pero si el libro de enseñanza dice que se llaman *calcetines*, ¿qué enseño a los alumnos? Las respuestas no me parecían claras.

Conversando con profesores de ELE de centros de educación de *enseñanza media obligatoria* (ungdomsskole) y de *secundaria* (videregående skole), he descubierto que la práctica es muy variada y que los profesores tienen opiniones muy diversas hacia la(s) variedad(es) que se debe(n) enseñar. Algunos me dicen que el libro de enseñanza es lo que determina cómo hablan en clase, mientras otros dicen que el punto decisivo es su propia variante lingüística o la ubicación geográfica de Noruega. Dichas cosas me dieron la motivación para investigar más profundamente sobre qué hacen los profesores y por qué.

Para darme una idea de lo que pasa en Noruega, opté por realizar una encuesta destinada a los profesores de ELE con una serie de preguntas relacionadas con las variedades del español en el aula. Esta encuesta presentaremos en detalle en el capítulo 5.

Entre otras cosas, quería darme una imagen del profesorado de ELE en Noruega, así como investigar su práctica docente con el fin de poder responder preguntas como ¿hacen modificaciones de la lengua en clase?, o ¿dan a conocer que la lengua de los hispanohablantes no es igual en todas partes?

Además, en la encuesta decidí incluir preguntas que podían detectar algunas de las actitudes y opiniones que tienen los profesores. Por ejemplo, sabiendo que existe un sinnúmero de variantes

de la lengua española, ¿hay un español mejor o más correcto? o ¿existe un español *estándar* o una *norma policéntrica*?

En mi trabajo como *sustituta* (vikar) en diferentes centros de enseñanza, he podido comprobar que los libros siguen desempeñando un papel importante en la enseñanza de las lenguas extranjeras. Cuando me pongo a pensar en mi época de alumna, todavía recuerdo muy bien la portada, los títulos y hasta varios textos en los libros que usábamos en las clases de alemán y de español en el colegio. Creo que esta estrecha relación con los manuales cuenta que los usábamos bastante y que para el profesor funcionaban como guías para la enseñanza. Por este motivo, también hemos incluido un apartado en la encuesta para detectar si los profesores están contentos o no con el tratamiento que los manuales dan a las variedades de la lengua española.

En el capítulo 6 analizaremos detenidamente las respuestas de los profesores a todas estas preguntas y cuestiones. Sin embargo, estas cuestiones las trataremos también de forma teórica en los capítulos 3 y 4. En estos capítulos discutiremos, por ejemplo, los factores que pueden determinar qué español utilizar como modelo lingüístico en general y en Noruega en especial. ¿Deben aprender los alumnos un español de España porque Noruega es un país europeo?

A lo largo de la tesina hablaremos de todos estos temas y en el capítulo 7 esperamos terminar con unas conclusiones que aclaren qué español aprenden los alumnos en Noruega. Pero antes, en el capítulo 2, haremos un planteamiento teórico donde describiremos nuestra investigación, especificaremos los objetivos de la tesina, así como el estado de la cuestión y el método.

2 Planteamiento teórico

2.1 Descripción de la investigación

El español es lengua oficial en una veintena de países. La comunidad idiomática del español supera los 450 millones de personas diseminadas por un área geográfica muy extendida. Si viajamos por el mundo hispanohablante, fácilmente encontraremos ejemplos de que el español no es el mismo en todas partes, al contrario, cada país y cada región tienen su forma particular de hablar el español. Por lo tanto, la cantidad de variantes de la lengua es múltiple. Estamos hablando de la diversidad de la lengua, más específicamente de las diferencias *diatópicas* o las diferencias en el espacio geográfico.

Ya admitida la existencia de variedades lingüísticas, el profesor de español y, en nuestro caso, el profesor de español como lengua extranjera (ELE) se enfrenta con una pregunta imprescindible: *¿qué español enseñar a mis alumnos?* Moreno Fernández (2004: 737) lo dice de la siguiente manera: “Si el español no es uniforme, si existen diversas modalidades extendidas por un territorio vasto y rico, ¿qué tipo de español es el que hay que manejar en la enseñanza de esta lengua?”. Y la propia diversidad de la lengua española, ¿se debe abordar en clase?, en tal caso ¿cómo y cuándo?

El profesor de ELE tiene que tomar unas decisiones que, obviamente, afectan a sus alumnos. Es decir, el español que se decide enseñar será el español que aprenden los alumnos de la clase de ELE, y el tratamiento de la diversidad de la lengua determinará los conocimientos que los alumnos tendrán sobre las variedades restantes. La enseñanza de ELE en el sistema educativo de Noruega se realiza primeramente en *la enseñanza media obligatoria* (ungdomsskole) y en *la enseñanza secundaria* (videregående skole), pero también en algunas *escuelas primarias* a partir del quinto grado (grunnskolen, mellomtrinnet). En esta investigación la atención se centrará en el alumnado de la enseñanza media obligatoria y la secundaria.

Como ya hemos señalado, existen varias formas de presentar la lengua española en su enseñanza, y qué se debe hacer en Noruega no nos parece evidente. El plan de estudios para el español forma parte del plan para todas las lenguas extranjeras, que es muy general en su naturaleza y obviamente no dice nada de qué español deben aprender los alumnos. En

consecuencia, la decisión cae únicamente sobre los profesores mismos y probablemente es un asunto que genera preocupación para una gran parte del profesorado de ELE en Noruega como en otros países.

Los profesores de ELE en Noruega son nativos hispanohablantes y no nativos (noruegos y otros países). Los no nativos han recibido su formación lingüística del español en diferentes lugares y los hispanos tienen orígenes geolingüísticos diversos. Los alumnos, por su parte, pueden tener intereses y expectativas diferentes dependiendo de sus fines para aprender el español. Por lo tanto, podemos suponer que no todos los profesores llegan a la misma conclusión y que, consecuentemente, no todos los alumnos aprenden el mismo español.

2.2 Objetivos

En esta tesina planteamos la discusión sobre las variedades del español en la enseñanza de ELE con el fin de detectar *qué español aprenden los alumnos en Noruega*. Estudiaremos fuentes escritas como libros, artículos y actas de congresos para conocer mejor las discusiones actuales de nuestro tema y algunos conceptos y términos ineludibles.

Mediante una encuesta realizada a profesores de ELE, daremos más espacio a lo que sucede en Noruega. Se investigará en primer lugar la práctica docente de los profesores para averiguar qué español enseñan y detectar si hay tendencias sobre hasta qué punto enseñan o hablan en clase de las diferencias que hay en la lengua española. Daremos especial atención a la enseñanza de las diferencias que hay en el español en cuanto al léxico, las fórmulas de tratamiento y la pronunciación.

Las decisiones que hacen los profesores parten de las actitudes y opiniones que tienen. Por lo tanto, también nos interesa saber los porqués de sus decisiones, es decir, la base de su práctica docente. Finalmente, nos interesará saber qué piensan de los libros de enseñanza que tenemos en Noruega y el tratamiento que hacen de las variedades.

Partiendo de estos objetivos se espera dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿cómo habla el profesor en clase y qué lo determina?, ¿cuáles son las actitudes de los profesores hacia las variantes del español?, ¿se aborda la diversidad del español en la clase de ELE en Noruega? y ¿qué función tienen los manuales?

Además, el panorama que presentamos en el apartado anterior nos puede servir para presentar las hipótesis de las que partimos en nuestra investigación:

- Los alumnos de ELE en Noruega no aprenden el mismo español.
- La mayoría de los alumnos aprenden un español peninsular.
- Muchos profesores no enseñan una variante determinada.
- Los hispanohablantes nativos enseñan su propia variante.
- Los libros de enseñanza juegan un papel muy importante a la hora de determinar qué español enseñar (sobre todo para los profesores que no son hispanohablantes nativos).

Independientemente de los resultados de nuestra investigación, coincidimos con Moreno Fernández (2007: 11) cuando dice que “la simple reflexión sobre el asunto es beneficiosa en sí misma”.

2.3 Estado de la cuestión

El tema de nuestra investigación ya ha sido estudiado por varios didácticos y lingüistas, como por ejemplo el ya mencionado Francisco Moreno Fernández, autor de libros *Qué español enseñar* (2007) y *Las variedades de la lengua española y su enseñanza* (2010). El asunto fue también tema principal en el XI Congreso Internacional de ASELE (Asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera) en el año 2000. Finalmente, mencionaremos también a María Antonieta Andión Herrero, quien ha dedicado una gran parte de su tiempo y sus esfuerzos a estudiar el tema.

Esta gran cantidad de obras sobre el tema pone de manifiesto que es digno de ser estudiado y que las respuestas no son fáciles. Pese a esto, no se ha estudiado el tema en Noruega ni en otro país escandinavo y carecemos de investigaciones que nos puedan proveer de datos sobre qué español aprenden los alumnos de ELE en estos países. De este modo, creemos que nuestro estudio va a ser útil para todos los profesores que se preocupen por el tema no sólo en Noruega, sino también en los países escandinavos y otros lugares con un contexto de enseñanza de ELE parecido.

Hay, además, un número creciente de alumnos de ELE en Noruega y el español es sin duda la lengua extranjera más elegida. Saber qué español aprenden todos estos alumnos es entonces cada día más interesante.

2.4 Método

Para llegar a saber más de los profesores de ELE en Noruega, su práctica docente y sus opiniones, hemos optado por hacer una encuesta entre nuestro grupo destinatario.

Hicimos la encuesta electrónica para poder distribuirla a una población grande y hacerlo más accesible y fácil de responder. Otro argumento válido a favor de la encuesta electrónica es que en la realización no exige ni mucho tiempo ni dinero. Sin embargo, el reto de este método está en que la tasa de respuesta suele ser relativamente baja. Según Jacobsen (2005), suele ser entre 10 y 20% para este tipo de encuestas. Como señala este autor, puede deberse al hecho de que sea más fácil ignorar una invitación que viene por medio de un correo electrónico y no del encuestador en persona. Además, sabemos que los profesores reciben muchos correos cada día, así que naturalmente algunos de ellos caerán en el olvido. Jacobsen (2005) añade que es preferible que la tasa de respuesta sea mayor de un 50%.

De la encuesta queríamos obtener datos que pudieran detectar tendencias así como información para saber más de las opiniones y las actitudes de los profesores. Por lo tanto, nuestro cuestionario contenía preguntas tanto cerradas como abiertas. Las preguntas cerradas son las que tienen alternativas fijas y sirven para proveernos de datos cuantitativos. Las preguntas abiertas, por su parte, dan la oportunidad al respondiente de describir y explicar lo que piensa sobre un asunto concreto y son de carácter cualitativo.

En consecuencia, podemos decir que estamos haciendo una triangulación de métodos, que es cuando se combina el método cuantitativo con el método cualitativo de una manera complementaria (Halvorsen, 2003). Así, usamos las respuestas a las preguntas abiertas para explicar y matizar lo que encontramos en las preguntas cerradas. Una combinación así hizo posible nuestro deseo de abarcar ampliamente el tema, es decir, de estudiar el perfil de los profesores tanto como su práctica docente, sus opiniones y sus puntos de vista sobre los manuales. Con los datos de las preguntas cerradas hicimos calculaciones como promedios, porcentajes, etc., mientras que los datos de las preguntas abiertas nos ayudaron a conocer mejor las opiniones que se escondían detrás de estas respuestas. Así llegamos a ilustrar, de manera conveniente, el campo que queríamos investigar.

3 El español y su diversidad

Antes de entrar a hablar de la enseñanza y el aprendizaje del español en Noruega, es necesario tratar una serie de cuestiones relacionadas con el español y su diversidad. En el primer apartado de este capítulo discutiremos qué es lo que nos hace hablar de variedades del español y en qué planos de la lengua se manifiestan las diferencias principales. Lo último es crucial, no solamente para identificar y justificar la existencia de las variedades, sino también para saber qué rasgos presentar a los alumnos a la hora de informar de la diversidad de la lengua. Seguiremos caracterizando el español en el segundo apartado, donde abordaremos el tema de la unidad de la lengua española. Con esta base, podemos entrar en la discusión sobre unos conceptos imprescindibles en el contexto de ELE, a saber, la *lengua estándar* y la *norma policéntrica*, y, finalmente, tratar el tema de qué español se debe enseñar y cuáles son los factores que influyen en esta decisión.

3.1 ¿Por qué existen variedades en el español?

Moreno Fernández (2010) dice que la variación lingüística existe cuando se manifiestan formas distintas para decir lo mismo, es decir, cuando un mismo contenido puede expresarse de formas diferentes. Para Eugenio Coseriu (como se cita en Martín Zorraquino, 2000), toda lengua humana es una *lengua histórica* no homogénea, pues refleja un conjunto complejo de tradiciones lingüísticas. Según este lingüista, la variación interna de la lengua se produce a partir de tres tipos fundamentales de diferencias: las *diatópicas*, las *diatráticas* y las *diafásicas*. La primera trata de las diferencias en el espacio geográfico. La segunda abarca las diferencias entre los estratos socio-culturales de la comunidad lingüística, mientras que la última trata las diferencias entre los diversos tipos de modalidad expresiva (Martín Zorraquino, 2000).

Conviene recordar que en este trabajo nos vamos a limitar a las diferencias diatópicas de la lengua, en otras palabras, a las diferencias regionales. Cuando queremos averiguar qué español aprenden los alumnos de Noruega, no estamos hablando de si se enseña un español culto o vulgar o si se enseña un español formal o coloquial, sino que hablamos de qué variedad *dialectal* se enseña y qué se incluye de las restantes variedades geolectales del

español. Y está claro que una persona de Bogotá no transmitiría un mensaje de la misma manera que una persona de Buenos Aires o de Madrid, aunque sean los dos bien educados o estén en la misma situación comunicativa. Por lo tanto, la variación lingüística es innegable para el español a nivel diatópico, sin tener en cuenta las diferencias a otros niveles.

Podríamos hacer una presentación de las variantes del español con sus rasgos principales, pero como ya hemos dicho, la cantidad es múltiple y, además, terminaríamos haciendo un trabajo en dialectología. Desde nuestro punto de vista, cada país tiene su propia variante del español y dentro de esta pueden existir varias variantes regionales. Esto quiere decir que el hecho de tener la misma nacionalidad no necesariamente implica que se habla la misma variante diatópica del español. Esto lo notamos rápidamente si, por ejemplo, nos damos una gira por España. Allí observaremos que la gente de las diferentes regiones habla muy diferente. Es dentro de esta realidad dialectal del español donde el profesor tiene que autodefinirse y pensar qué español quiere que aprendan sus alumnos. Sostenemos, por consiguiente, que cuando hablamos de qué variedad diatópica del español se aprende por parte de los alumnos de Noruega, las posibilidades son muchas.

Lo que sí queremos resaltar en este contexto, son los planos de la lengua donde se encuentran las diferencias diatópicas y poner de relieve los rasgos lingüísticos que más varían. Cuando Moreno Fernández (2007, 2010) en sus libros establece para el español diferentes áreas geolectales y hace sus descripciones de las variedades dentro de cada área, nos presenta los rasgos generales de cada variedad en tres planos: el fónico, el gramatical y el léxico.

En el plano fónico encontramos los rasgos que tienen que ver con la pronunciación. En el mundo hispánico no todas las letras se pronuncian de la misma manera. Tenemos el caso de la *s* y la *c* ante las vocales *e* o *i* y de la *z* ante cualquier vocal que pueden ser realizadas como fricativas interdental sordas o como fricativas alveolares sordas. Dependiendo de qué parte del mundo hispanohablante te encuentres, puedes encontrar lugares donde distinguen la *s* de la *c* y la *z*, mientras que en otras partes se cecea y en otras se sesea. Después tenemos las letras *ll* e *y* más vocales que tienen pronunciaciones diferentes y que en algunos lugares se distinguen, mientras que en otros se pronuncian igual.

En el plano gramatical hay varios fenómenos que varían entre las diferentes variedades del español. Sin embargo, los más notables son las fórmulas de tratamiento y su uso para expresar cercanía o distancia. Las fórmulas de tratamiento que varían diatópicamente son las que se

dirigen a la segunda persona, tanto en el singular como en el plural. En singular se trata de las formas *tú*, *vos* o *Usted*. *Tú* y *Usted* varían en cuanto a la indicación de distancia o cercanía.

Vos es una forma particular que se usa en varias regiones en el continente americano, a veces para marcar distancia, otras veces para expresar cercanía. En el plural tenemos a las fórmulas *vosotros* y *ustedes*, donde el *vosotros*, de forma oral, se usa por lo general en partes de España.

Por último, en el plano léxico encontramos las palabras propias de cada región. Una palabra puede tener diferentes significados en diferentes países, o, como dice Blanco (2005), puede resultar polisémico diatópicamente. Por ejemplo, *guagua* puede significar tanto autobús como niño de pecho, dependiendo del país donde se usa. La variación léxica puede, además, tratarse de sinónimos que presentan diferencias de orden diatópico como *patata* (España) y *papa* (América). Y así varía la lengua lexicalmente dentro del mundo hispanohablante. Además, los indigenismos están muy presentes en muchas regiones de América Latina.

Con la información dada arriba nos damos cuenta de que son muchas las diferencias que hay en la lengua española y que negar la existencia de las variedades o decir que las diferencias no importan sería una tontería (cf. Moreno Fernández, 2007). No obstante, conocer los rasgos lingüísticos descritos arriba y saber que estos varían en el mundo hispanohablante no solamente informa de la realidad lingüística del español y nos ayuda a distinguir las variedades del español, sino que también debe dirigir al profesor a la hora de seleccionar la información que debe dar a los alumnos en cuanto a la diversidad de la lengua española.

Cabe mencionar que en nuestra encuesta hicimos varias preguntas a los profesores partiendo de lo que acabamos de ver. Por ejemplo, queríamos saber si los profesores abordan el tema de la diversidad en clase, es decir, ¿enseñan o hablan de las diferencias que hay en la lengua? Además, preguntamos por sus conocimientos hacia las variedades, porque, obviamente, no pueden enseñar algo que no saben.

Las diferencias descritas en los párrafos anteriores se pueden ver como lo particular de la lengua y, por lo tanto, como excepciones de lo normal (Ros Piqueras, 2006-2008). Pensando de esta manera, debemos preguntarnos qué es lo normal o lo más frecuente, y esto es lo que vamos a tratar de ver en lo que sigue.

3.2 ¿Unidad en la diversidad?

A pesar de las diferencias léxicas, gramaticales y fonéticas que acabamos de comentar, podemos decir con Grande Alija (2000: 396) que “son muchas más las semejanzas que las diferencias que hay entre España y América (y entre las repúblicas americanas)”. Andión Herrero (2008c) comparte este punto de vista y dice que para mitigar la inseguridad de dominio que provoca la existencia innegable y rápidamente perceptible de la diversidad del español, debemos ser conscientes de que lo compartido es mayoritario. Esto quiere decir que si lo particular de la lengua, o las excepciones de lo normal, son las diferencias, entonces lo común representaría lo normal (Ros Piqueras, 2006-2008). El español es una sola lengua, pese a todas las variedades que existen, y sería una locura decir que no tienen nada que ver unos países hispanohablantes con los otros (cf. Moreno Fernández, 2007).

Existe, entonces, una notable base común que hace que los hispanohablantes se sientan unidos como hablantes de la misma lengua. Estamos hablando de una unidad esencial en la diversidad. Ahora bien, ¿cómo se manifiesta esta unidad?

Moreno Fernández (2007: 15) nos presenta la homogeneidad relativa de la lengua española y dice que está fundamentada en un sistema vocálico (5 elementos), en un sistema consonántico con 17 unidades comunes a todos los hispanohablantes, en un importante léxico general, y en una sintaxis que en sus usos cultos presenta una variación moderada. Esta relativa homogeneidad es lo que permite la comunicación entre los hispanohablantes de orígenes muy diversos, tal como dice Alfredo Matus, el director de la Academia Chilena de la Lengua: “las divergencias no impiden la comunicación, de modo que un chileno puede viajar a México y le van a entender perfectamente y un boliviano puede ir a Navarra sin problemas lingüísticos” (Barreno, 2011).

Por otro lado, no vamos a equiparar la unidad de la lengua con la uniformidad. La diversidad del español es real y las diferencias no son insignificantes. Flórez Márquez (2000) nos cuenta una pequeña anécdota que puede ser muy descriptiva. Trata de un académico español que visitó Colombia. Al ser recibido en el aeropuerto de Bogotá, le hicieron la siguiente pregunta: “¿te provoca un tinto?”, y el español tenía que responder: “Perdona, pero podrías traducirme lo que me dijiste, pues lo único que entendí fue te”. Podemos decir que la diversidad hizo que el español no entendiera la pregunta, mientras que la unidad hizo que pudiera preguntar por una traducción.

Moreno Fernández (2007: 76) señala, además, otro aspecto de la unidad del español. Sostiene que el español tiene una *estandarización monocéntrica*, ya que “todo el mundo hispanohablante, en términos generales, acepta de forma universal unas mismas normas, unas mismas reglas”. Según este autor, la estandarización es la codificación y la aceptación de un conjunto de normas que definan los usos correctos, básicamente por una ortografía, una gramática y un diccionario. Dice que se trata de la norma de las academias de la lengua española, de las cuales existen actualmente veintidós.

Cabe mencionar que tradicionalmente la estandarización era tarea exclusiva de la Real Academia Española (RAE) y las reglas o normas estaban basadas en el español de España. No obstante, esto cambió en 1951 con la fundación de la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE¹) que está integrada por las veintidós academias de la lengua española. A partir de entonces, la estandarización ha sido un trabajo cooperativo y la ortografía, el diccionario y la gramática se ven como códigos normativos que aseguran la unidad de la lengua. En la página de ASALE se indica, además, dentro del apartado dedicado a “Información institucional”, que su fin primordial es “trabajar asiduamente en la defensa, unidad e integridad del idioma común”. Por tanto, ASALE tienen varios “Proyectos Panhispánicos”, entre ellas la *Nueva gramática de la lengua española* de 2009. Esta gramática se caracteriza, entre otras cosas, por ser colectiva y panhispánica. Colectiva, porque ha sido elaborado por todas las academias de la lengua española y muestra el español de todas las áreas lingüísticas con sus variantes geográficas y sociales. Panhispánica, porque refleja la unidad y la diversidad del español.

Con todo esto, podemos decir que una estandarización monocéntrica no quiere decir que se olvide de las diferencias que hay en la lengua, de la diversidad, sino que se tiene en cuenta, como dice Moreno Fernández (2007: 77), que la norma académica única está “construida sobre una realidad multinormativa”. Esta realidad se ha denominado la norma culta *policéntrica*, y es un tema que retomaremos en el apartado 3.4.

Al tratar la estandarización nos estamos adelantando, además, al tema que sigue, es decir, el concepto de *lengua estándar*. ¿Existe una lengua estándar para el español?, en tal caso, ¿cómo es esta lengua?

¹ <http://asale.org/ASALE/Index>

3.3 ¿Qué es la lengua estándar?

El término de *lengua estándar* es bastante utilizado, pero no siempre alude a lo mismo. Además, existen varias denominaciones equivalentes que se refieren a un mismo concepto. Como bien entendemos, al encontrarse con el *estándar* muchos están confundidos y no saben exactamente de qué se habla. A continuación veremos con más detenimiento a qué se alude cuando se habla del estándar para el español, con el fin de que el asunto se aclare un poco. Además, en nuestro análisis, más específicamente en el apartado 6.3, queremos comparar lo que vemos aquí con las opiniones que tienen los profesores encuestados sobre el español estándar y su papel en la enseñanza de ELE.

Moreno Fernández (2010), entre otros autores, reconoce que es tarea muy difícil definir lo que es la lengua estándar. Termina en que podemos hacer una aproximación al término adoptando una estrategia que prime lo *correcto* sobre lo *incorrecto*, que prime lo *culto* sobre lo *inculto*, y que prime lo *general* sobre lo *particular*.

De este modo, la lengua estándar o *general* es “la variedad lingüística de una comunidad que no está marcada ni dialectal, ni sociolingüísticamente, ni estilísticamente” (Moreno Fernández, 2010: 233). Si hablamos en los términos de Coseriu (como se cita en Martín Zorraquino, 2000) y las tres dimensiones de la variación lingüística, el estándar es una lengua funcional que, al mismo tiempo, es sintópica, sinstrática y sinfásica. Es decir, una lengua unitaria y homogénea en los tres sentidos en cuestión. Para Martín Zorraquino (2000) se trata de la lengua que aparece reflejada en reglas de ortografía, gramáticas, diccionarios, etc., es decir, en la estandarización.

El *español estándar* sería, por tanto, una modalidad no hablada de la lengua española que tiene su principal manifestación en la lengua escrita, aunque puede ser manifestada en los estilos de habla pública y cuidada. En su libro *Qué español enseñar* de 2007, Moreno Fernández presenta como ejemplos de este español el que se usa en las películas de Walt Disney o en la CNN, una lengua creada lo más general posible para que se entienda por todas partes del mundo hispánico. De esta manera, el español estándar es una variedad hispánica abarcadora con una fonética y una gramática poco marcada regionalmente y un léxico constituido por los vocablos cultos de mayor difusión panhispánica, y que también prescinde de los usos discursivos más localistas y coloquiales. Entendemos que estamos hablando una vez más de la unidad en la diversidad.

Estrechamente relacionada con esta interpretación, está la definición de Blanco (2005: 139) del estándar: “aquella variedad del español a la que tendemos y aspiramos cuando eliminamos de nuestro discurso las peculiaridades regionales y socioculturales que lo podrían *teñir*”.

Grande Alija (2000) coincide con Rosenblat (1977) y levanta la función ejemplificadora del estándar. Dice que reúne los usos correctos y que es un ideal de lengua que nadie habla. Sostiene que es una más entre las variedades pero que tiene una función cohesionadora ya que se superpone a las otras y ayuda a integrarlas en una misma lengua histórica. Demonte (como se cita en Andión Herrero, 2008c) parece estar de acuerdo cuando lo llama un *supradialecto estándar*.

Los nombres que se dan a esta concepción del español estándar son varios. Moreno Fernández (2007) admite que prefiere *español general* a *estándar* y usa también el término de *español de Disneylandia*. Otras denominaciones son *español panhispánico*, *español internacional* o *español neutro*.

Tanto para Blanco (2005) como para Moreno Fernández (2007, 2010) y otros, el español estándar o general es una variedad que puede funcionar como punto de referencia o modelo de lengua en la enseñanza de ELE. Y es aquí donde vemos claramente que esta acepción del término estándar se distingue de la acepción que se le da Andión Herrero (2008a, 2008c), entre otros.

El acercamiento que tiene Andión Herrero (2008a, 2008c) al estándar es un poco más abstracto. Igual que para los autores ya mencionados, es importante para ella que el estándar sea el español de todos, es decir, un reflejo de lo común y lo neutral. Por lo tanto, las formas exclusivas, aunque sean prestigiosas para la comunidad que las utiliza, no forman parte del estándar. Sin embargo, va más allá que los demás y es más rígida con sus criterios. Dice que cuando no podemos encontrar un elemento que compartan todas las variedades, hay que dejar esa casilla vacía en la representación del estándar (Andión Herrero, 2008a). Este es el caso, por ejemplo en el plano fónico, con la pronunciación de la *z* y la *c* cuando vienen precedidas de las vocales *i* y *e*. Para esta autora, el estándar es entonces un sistema incompleto que, por sí solo, no puede formar un modelo lingüístico para la enseñanza del español.

No obstante, enfatiza que el estándar es imprescindible para la enseñanza, puesto que “representa el tronco, la médula, el meollo o la corola de la lengua” (Andión Herrero, 2008c:

15). Otra metáfora que usa para el estándar es que es el esqueleto de la lengua. Las casillas vacías que hay en el estándar tienen que rellenarse con rasgos normativos de una variedad concreta, que siguiendo la metáfora serían los músculos. Las dificultades que pueden surgir a la hora de elegir una variedad concreta las discutiremos en el apartado 3.5 cuando trataremos el tema de qué español se debe enseñar.

Si volvemos a la primera acepción del *estándar*, esta variedad sería para Andión Herrero (2008a, 2008c) el *español neutro*. El neutro se crea cuando los vacíos se rellenan con el rasgo lingüístico más extendido, aunque no sea general para todos los hablantes. Lo define de la siguiente manera: “modelo estandarizado que sin perder los filtros restrictivos de lo común, toma “muestras” de normas asociadas a núcleos o comunidades de prestigio más concretos dentro del mundo hispánico y las expande por todos sus usuarios” (Andión Herrero 2008c: 15).

Vale mencionar que el término de estándar, como señala Moreno Fernández (2010), se suele aplicar erróneamente a la modalidad o variante castellana. Varios autores coinciden con él e insisten en que la lengua estándar no es una variante propia de una región particular, sino una abstracción de las diferentes variantes. Sin embargo, basándose en encuestas realizadas a docentes de español como segunda lengua y lengua extranjera (EL2/LE) en formación, Andión Herrero (2008b: 179) constata que muchos de los encuestados “manejan un concepto prejuicioso del estándar al que identifican con una variedad concreta de la lengua española, la castellana”.

Una característica común que tienen todos los autores ya mencionados en su entendimiento del estándar, es que piensan que existe un solo español estándar. Sin embargo, hay los que piensan que existen varios españoles estándares, como por ejemplo Vázquez (2008). Dicha autora rechaza la existencia de la lengua panhispánica por causa de que no hay hablantes de esta lengua, no proceden de ningún país concreto. El estándar, a su vez, lo parece equiparar con el habla *culto* de cada país, es decir, la lengua prestigiosa y correcta. Esta concepción va muy relacionada con el tema que tocaremos a continuación, es decir, la norma o las normas del español.

3.4 ¿Existe una norma policéntrica?

Antes de entrar a hablar de la existencia de una *norma policéntrica*, hay que aclarar qué se entiende por el concepto de *norma*. La definición que nos proporciona *el Diccionario de la lengua española* de la Real Academia Española (DRAE) es la de un “conjunto de criterios lingüísticos que regulan el uso considerado correcto”. Para adecuar el concepto de norma al ámbito de enseñanza de EL2/LE, Andión Herrero (2008c: 18) adapta la definición y nos propone la siguiente: “conjunto de usos lingüísticos consensuados por una comunidad de hablantes como correctos y aceptables [...]. La norma tiene la cualidad de ser guía prescriptiva para sus hablantes”. Esta autora dice también que los usos no correctos pueden hacerse generales e imponerse como norma por “derecho consuetudinario”. Es decir, piensa que quién decide qué es correcto o incorrecto en el uso del español es la comunidad de hablantes y lo que ella acepta. Para Vázquez (2008, párr. 1), la norma es “la lengua estándar que se caracteriza por un rasgo de prestigio y que representa la corrección”, donde el estándar se aplica en su acepción de culto. Lo que se repite las tres definiciones es que la norma define el uso correcto de la lengua.

Ya hemos comentado que la diversidad del español es grande, que la lengua no es igual en todo el mundo hispanohablante. Tenemos, al contrario, unas cuantas variantes del español. ¿Hay una variante del español mejor que las demás y que podemos denominar norma lingüística correcta? Es aquí donde entramos en la política lingüística y la ideología lingüística. ¿Podemos hablar de una norma lingüística única para el español, o de una convivencia de varias normas lingüísticas? Es decir, ¿es la norma lingüística del español *monocéntrica o policéntrica*?

Para Alvar, (como se cita en Andión Herrero, 2008c: 10), no hay duda:

Las cosas están claras: no hay un español mejor, sino un español de cada sitio para las exigencias de cada sitio. Al margen queda lo que la comunidad considera correcto y eso lo es en cada sitio de manera diferente. El español mejor es el que hablan las gentes instruidas de cada país; espontáneo sin afectación, correcto sin pedantería, asequible por todos los oyentes.

Vemos que Alvar (1996) cuenta con varios modelos lingüísticos paralelos para la lengua española, y vemos también que para ser denominado “español mejor” tiene que ser hablado por la gente instruida. Es decir, la norma lingüística de referencia para el español tiene que ser

una norma *culta*. Lo mismo vimos en la definición de Vázquez (2008), cuando señalaba que la norma tiene un rasgo de prestigio.

Lope Blanch (como se cita en Andión Herrero, 2008c: 19) coincide de una manera con Alvar, pero hace hincapié en que la norma culta en cada país hispanohablante es la que se habla en la ciudad capital:

Es evidente que en cada país hispanohablante existe una norma lingüística ejemplar, paradigmática, a la que los habitantes de cada nación tratan de aproximarse cuando de hablar bien se trata. Suele ella ser la norma culta de la ciudad capital: la madrileña para España, la bogotana para Colombia, la limeña para el Perú, etc.

Vázquez (2008, párr. 1) parece estar de acuerdo, porque basándose en su definición de la norma como lo prestigioso y correcto, dice que “en ese sentido el mundo hispanohablante tiene tantas normas estándar o cultas como 22 academias de la lengua”.

Moreno Fernández (2007) no se limita a las ciudades capitales, sino que sostiene que “las ciudades más importantes de cada país del mundo hispánico y sus áreas de influencia” son las que representan una norma culta idealizada, si es que es reconocida como tal por los demás hablantes. Apunta que no hay ningún lugar que carezca de la referencia de una norma culta y que puede haber países con una sola norma, como también pueden haber países con varias.

Aunque no coincidan en cuántas normas cultas hay, hoy en día parece haber un acuerdo en que existe una norma policéntrica del español. Sin embargo, no siempre ha sido así. En Andión Herrero (2008c) podemos leer que Coseriu se lamenta de que en el mundo hispánico falte voluntad de reconocer la norma panhispánica.

Los profesores de la Universidad de Bergen Ana Beatriz Chiquito y Miguel Ángel Quesada Pacheco iniciaron en 2009 una investigación sobre las identidades y las actitudes lingüísticas en la América hispana (LIAS²). Wehus (2009) escribe sobre esta investigación en el periódico digital de la Universidad, *På høyden*, donde los iniciadores nos cuentan que por siglos y hasta 1950 la norma lingüística de España era la universal y la única. Y eso lo era en todos aspectos: léxico, gramática y pronunciación. Todo lo mandaba la norma española o, más específicamente, la norma culta castellana. Las otras variantes se vieron, en grado mayor o menor, como desviaciones de la norma.

² <http://www.uib.no/fremmedsprak/24940/lias-linguistic-identity-and-attitudes-spanish-speaking-latin-america>

¿Qué pasó entonces a partir de 1950? Como ya hemos comentado, en 1951 se fundó ASALE, y a partir de ese momento el español empezó a tratarse como un conjunto. En la página de ASALE, dentro del apartado dedicado a “Proyectos panhispánicos”, encontramos el siguiente reconocimiento cuando se habla de la elaboración, difusión y actualización de la ortografía, el diccionario y la gramática:

Hasta hace algunos años, el modo de alcanzar esos objetivos se planteaba desde el deseo de mantener una lengua "pura", basada en los hábitos lingüísticos de una parte reducida de sus hablantes, una lengua no contaminada por los extranjerismos ni alterada por el resultado de la propia evolución interna. En nuestros días, las Academias, en una orientación más adecuada y también más realista, se han fijado como tarea común la de garantizar el mantenimiento de la unidad básica del idioma [...]

ASALE dice que esta orientación es panhispánica, hablamos, por lo tanto, de *la nueva política panhispánica*. Como manifestaciones concretas de esta política podemos nombrar el *Diccionario panhispánico de dudas* de 2005 y la ya mencionada Gramática de 2009, *la Nueva Gramática de la Lengua Española*. En la presentación de esta Gramática, que se encuentra en las páginas web de ASALE, se dice que esta obra pone con claridad que la norma de corrección no la proporciona un solo país, sino que tiene carácter policéntrico. Dice Andión Herrero (2008c) que ahora existe la voluntad de reconocer la norma que, según Coseriu, antes faltaba y lo muestra con esas palabras mismas de ASALE.

En el segundo congreso nacional de la Asociación Noruega de Profesores de Español (ANPE) en 2008³ Quesada Pacheco hizo una ponencia llamada *De la norma monocéntrica a la norma policéntrica en español. Algunas reflexiones históricas según testimonios y actitudes lingüísticas*. Del título vemos que esta ponencia presupone que la norma lingüística del español ha pasado de ser monocéntrica a ser policéntrica. Como también nos dice el título, la ponencia habla de las actitudes lingüísticas entre hispanohablantes.

En la Baja Edad Media se puede encontrar testimonios de actitudes lingüísticas negativas por parte de los usuarios de la variedad castellana hacia las otras variedades, por ejemplo la andaluza. Por consiguiente, se puede notar una baja autoestima entre los hablantes de variedades no castellanas y una baja fidelidad lingüística, ya que muchos hablantes abandonan su propia forma de hablar para adoptar la variante castellana por su prestigio

³ Las actas del congreso se encuentran en: [http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2009/Numeros-Especiales/II CONGRESO DE ANPE.html](http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2009/Numeros-Especiales/II_CONGRESO_DE_ANPE.html)

(Quesada Pacheco, 2008). No olvidamos que en 1492 se publicó la primera gramática del español, la *Gramática de la lengua castellana* de Antonio de Nebrija, que contribuyó a que los hablantes de la variante castellana se pusieran muy orgullosos lingüísticamente.

A partir del Siglo de Oro y el siglo siguiente, la variante dialectal hablada en Castilla se consolida como lengua del Estado español con el nombre de castellano o español, justo en el tiempo en el que la presencia de los españoles en América era mayor. Quesada Pacheco constata que en el principio, durante el Siglo de Oro, las actitudes lingüísticas hacia el español americano eran bastante positivas ya que pensaron que se parecía al habla de Toledo y les resultaba culto y elegante. Sin embargo, Aldrete (1606) tenía otra opinión y proponía una graduación del español: el mejor español era el español de Toledo, después venía el español del resto de España, y al final el español de fuera de España (como se cita en Quesada Pacheco, 2008: 16).

Con el paso de tiempo, el habla de los americanos adquirió más similitudes con el habla de los andaluces y, entonces, las actitudes lingüísticas cambiaron. En los testimonios que hay podemos encontrar expresiones como “resabios” y “vicios” cuando se describe el habla de los americanos como el de los andaluces (Quesada Pacheco, 2008).

El Siglo XIX, sin embargo, fue el período más crítico en la historia de la unidad normativa del español, según Quesada Pacheco. Esto tenía mucho que ver con la independencia de las colonias. Se formaron en esta época dos actitudes lingüísticas en el Nuevo Mundo: una *separatista* y otra *unionista*. Los *separatistas* proclamaban una total independencia de España, y, por lo tanto, también en el aspecto lingüístico. Querían cambiar la ortografía, ya que pensaron que era necesario adaptar las diferencias dialectales y separar el español americano del peninsular, la lengua oficial. Los *unionistas*, a su vez, querían mantener la lengua y literatura española e hispanoamericana unidas. Esta unidad podría lograrse, según Andrés Bello y otros, por medio de la educación lingüística prescriptiva, purista, siguiendo el modelo peninsular. El español peninsular se veía como la lengua madre y debía tener autoridad frente a sus lenguas hijas, que eran las variantes americanas (Quesada Pacheco, 2008).

También se desarrolló una especie de movimiento conciliador que quería mantener el español peninsular como “la norma” y guardar la unidad lingüística, pero que llegó a considerar el español americano como una variedad tan válida como el español peninsular, aunque distinta.

Para explicar la situación de la norma lingüística del español en esta época, podemos citar las palabras de Josefina Tejera citada en Quesada Pacheco (2008: 23): “Durante esta época, que comprende todo el siglo XIX, se intensificaron las diferencias lingüísticas entre las regiones. Cada país, incluyendo Cuba, crea su propia norma lingüística. [...] Ahora las normas lingüísticas son nacionales y se expanden desde las capitales”. Esto coincide con el punto de vista de Lope Blanch (como se cita en Andión Herrero, 2008c) sobre las normas de cada ciudad capital, que vimos introduciendo este apartado.

Argumenta Quesada Pacheco que, a partir de la segunda mitad del siglo XX, empieza la era de globalización e internacionalización lingüísticas. También podemos hablar de una época de contacto interdialectal, es decir, se conocen mejor las diferentes variantes porque se pueden oír diferentes dialectos en los medios de difusión y también porque se hace más fácil viajar. La consecuencia es que está apareciendo un vocabulario globalizado, empleado y comprendido por todos los hispanohablantes. El mismo autor indica que en esta era de globalización se observa, paradójicamente, un crecimiento de lealtad y autoestima en lo que tiene que ver con las actitudes del hispanohablante hacia su propia forma de hablar, y el investigador alemán Haensch señala que “cada vez menos personas creen en la superioridad del español peninsular” (como se cita en Quesada Pacheco, 2008: 26).

Constata Quesada Pacheco (2008: 31) que la situación actual es muy diferente a la de los siglos anteriores, y que ahora las normas se han multiplicado. Termina su ponencia asegurando que la norma ha cambiado y destaca la función de ASALE:

Es de esperar, por lo tanto, que con las nuevas políticas lingüísticas de la Asociación de Academias de la Lengua Española, en particular con la pronta publicación de la Gramática de la Lengua Española, los hispanistas vean que el concepto de norma no solo ha cambiado, sino que se puede ver desde una perspectiva favorable que incluya por completo a todo el espacio comunicativo panhispánico.

Cabe mencionar que RAE y ASALE no solamente han recibido una evaluación positiva por su *nueva política lingüística panhispánica* y sus publicaciones ya mencionadas. Para Lauria y López García (2009: 49) esta política es pretendida ya que, según ellas, “resulta ser más una operación discursiva que otra cosa”. Como ejemplo, podemos mencionar la crítica al *Diccionario panhispánico de dudas* donde consideran que “el español estándar o norma panhispánica se corresponde en la mayoría de los casos con el modelo peninsular” (Lauria & López García, 2009: 72). Para demostrar esto nos presentan ejemplos del diccionario sobre las fórmulas de tratamiento. Al hablar de las fórmulas usadas para la segunda persona plural,

viene la siguiente explicación: “en América, en Canarias y en parte de Andalucía, no se usa el pronombre personal *vosotros* [...]. En lugar se emplea *ustedes*” (Lauria & López García, 2009: 72). La crítica que hacen trata de que una presentación así muestra que tienen un punto de partida geográfico específico, y que en vez de presentar el uso de *ustedes* como una excepción, o una desviación de la norma, debió haberse aplicado el criterio cuantitativo ya que su uso es mucho más extendido que el *vosotros*. En una nota a pie de página el diccionario explica el uso de los pronombres personales átonos de manera parecida. Lauria y López García cuestionan, por lo tanto, la declaración de ASALE y RAE de reconocer “en pie de igualdad y plenamente legítimos los diferentes usos regionales”.

En el artículo periodístico mencionado arriba sobre la investigación LIAS, Quesada Pacheco comenta que uno de los objetivos de la investigación es averiguar si los usuarios de la lengua española en América Latina son conscientes de que la norma ha cambiado. Es decir, ¿siguen teniendo una baja autoestima en cuanto a su variante del español? ¿Siguen pensando que hablan un español incorrecto? Estas cuestiones las podemos aplicar a nuestra investigación. Puesto que los profesores de español en Noruega también son usuarios del español queremos averiguar cómo son sus actitudes hacia las diferentes variantes. ¿Es su propia variante digna de ser modelo lingüístico en la clase de ELE? ¿Piensan que hay una variante “mejor” que otra?

Terminamos este apartado con las palabras de Grande Alija (2000: 397): “Ante la variación de normas, debe primar una actitud tolerante, flexible y comprensiva. [...] Todas las normas tienen su sentido y su lugar, y todas son igual de legítimas”.

3.5 ¿Qué español se debe enseñar?

Si creemos que la lengua española no es homogénea, que es rica en variedades lingüísticas y que existen varias normas cultas que son iguales de legítimas, la pregunta de *qué español enseñar* es inevitable para un profesor de español.

Entre los que hacen hincapié en que la cuestión sobre qué español enseñar parte de que la variación lingüística es una realidad está Moreno Fernández (2007). Empieza su libro haciendo una caracterización del español justamente con el fin primordial de “demostrar la necesidad de contar con un modelo de lengua capaz de orientar su enseñanza y aprendizaje,

como lengua segunda o extranjera, en cualquier lugar del mundo”, ya que no se le puede enseñar a nadie toda una lengua (Moreno Fernández, 2007: 86, cf. Corder, 1973).

Cuando se habla de modelo en el contexto de enseñanzas de lenguas se piensa en una representación ejemplar o referencia general que pueda reducir la variedad y complejidad de la realidad lingüística. Este modelo, que es idealizado, “puede ser creado artificialmente o puede ser seleccionado entre las posibilidades que la realidad ofrece” (Moreno Fernández, 2007: 64). Es decir, hay varios modelos lingüísticos que se pueden seguir y a la hora de seleccionar uno hay que hacerse una serie de preguntas, por ejemplo las que ofrece Martín Peris (2001: 1):

- ¿Cuál o cuáles de las diversas variedades del español debemos incorporar a nuestro programa de enseñanza?
- ¿Debemos enseñar solo una de ellas? ¿Más de una? Si es así, ¿cuál de ellas? ¿O tal vez una abstracción de todas ellas?

Muchas veces faltan directivas relacionadas con este tema y cada profesor se queda con las preguntas y debe evaluar y tomar decisiones por cuenta propia. Podemos entender que la selección de un modelo puede resultar problemático: ¿Cómo saber cuál es el correcto?

Moreno Fernández (2007) se lamenta de que muchas veces los profesores no tienen los conocimientos necesarios sobre la realidad lingüística del español y pueden llegar a conclusiones que no siempre son las más acertadas. En su libro con el nombre *Qué español enseñar* pretende ayudar a los docentes en la búsqueda de un modelo de lengua para la enseñanza de ELE. Según este autor, en la enseñanza del español en el mundo se suelen manejar tres posibilidades “prototípicas”: modelo castellano, modelo panhispánico, modelo culto regional. Sin embargo, señala que también es posible moverse entre los diferentes modelos para encontrar la solución adecuada a una situación concreta.

Los argumentos que se usan a favor del modelo castellano son el prestigio social y lingüístico que tiene ya que concuerda con la norma académica tradicional y con los usos de buena parte de las autoridades hispánicas. Hasta el venezolano Andrés Bello quería conservar la norma castellana. Grande Alija (2000), aunque de ninguna manera cree que la norma castellana sea superior a las otras, opina que esta merece una mención particular por su preeminencia histórica.

Izquierdo Gil (2000) apunta que si se opta por una variante hispanoamericana hay que decidirse cuál de las muchas variantes americanas enseñar, mientras optar por la variante peninsular resuelve esta cuestión. Sin embargo, su intención tampoco es imponer la norma peninsular sobre las normas hispanoamericanas, pues su preferencia hacia la variante peninsular en la enseñanza de ELE en Francia la basa en factores externos como el contexto de enseñanza.

Por su parte, el modelo panhispánico se caracteriza por ser lo más general posible y por abarcar todo el mundo hispanohablante. Es esta lengua *estándar* o el *español de Disneylandia* que vimos anteriormente, una norma creada artificialmente basada en lo común, lo frecuente y lo poco marcado regionalmente (Moreno Fernández, 2007).

El modelo panhispánico ha sido criticado justamente por ser artificial, como ya vimos un ejemplo en el apartado 3.3. Excepto las películas de Disney, la CNN y otras fuentes internacionales, la lengua no se usa. Es decir, nadie habla la lengua estándar o el español panhispánico.

En cuanto al modelo culto regional, el *modelo más cercano* o el *español de mi tierra* se trata de optar por una norma, o un modelo lingüístico, que de una manera u otra sea la más próxima (Moreno Fernández, 2007, 2010). En los términos de Andión Herrero (2008a) se trata de la variedad *preferente* que se añade a la lengua estándar para rellenar las casillas vacías. Puede tratarse de la variedad del país más cercano geográficamente, pero también el español del profesor. Esta variedad puede ser la castellana, pero por principio “todas las variedades del español (su registro culto oral y escrito) son, por derecho propio, susceptibles de ser la variedad preferente de un curso de E/LE o E/SL” (Andión Herrero, 2003 como se cita en Andión Herrero, 2008a: Párr. 4. *Consideraciones finales*). En otras palabras, la decisión del modelo de lengua se toma de acuerdo con su propio contexto de enseñanza-aprendizaje.

Comprendemos que no hay una misma solución para todos, sino que es circunstancial. Sin embargo, hay una serie de factores que suelen ser condicionantes y que ayudan al profesor a optar por una norma, o un modelo, en particular. Estos factores son la variante propia del profesor, los intereses y las necesidades de los alumnos y los materiales didácticos. De esta manera, Flórez Márquez (2000: 315) dice que “no es productivo, por ejemplo, en el nivel

principiante, tratar de enseñar otras variantes, distintas a las que está adquiriendo y aprendiendo a través de su profesor-modelo, el contexto lingüístico o el texto”.

En los apartados siguientes trataremos con más detenimiento cada uno de estos factores.

3.5.1 La variante propia del profesor

Son muchos los que piensan que la variante propia del profesor debe determinar, en menor o menor grado, qué español enseñar. Moreno Fernández (2007: 87) dice que “la lengua de los profesores es un modelo lingüístico vivo, dispuesto a ser imitado por estudiantes y aprendices”. Advierte a los profesores de sustituir su propia norma por otra que consideren más conveniente o adecuada, ya que “escapar” de lo propio puede resultar más difícil de lo que piensan y pueden terminar hablando una lengua no coherente.

Borrero Barrera y Calar Carvajal (2000) dicen que el *input* que se ofrece al alumno debe responder a una norma culta del español, y especifican que esta norma es la del propio profesor, porque es la que más domina. Basándose en Moreno Fernández (1997) lo fundamentan en las necesidades y expectativas de los alumnos. Es decir, los alumnos esperan aprender y emplear correctamente la lengua y esto se logra mejor cuando el profesor utiliza la variante que mejor conoce.

En el XI Congreso de ASELE del 2000, Beaven y Garrido hablaban de un estudio que habían hecho entre profesores de ELE de la Open University en 1999. Este estudio mostraba que los profesores enseñaban la variedad que mejor conocían, justamente porque tenían la opinión de que sólo se puede enseñar la variedad que uno habla. Resultados parecidos encontró Andión Herrero (2008b) en sus encuestas realizadas a docentes de EL2/LE de España. Los datos mostraban que, entre los encuestados – todos nativos –, la mayoría opta por enseñar la variedad propia, sobre todo los que enseñan en comunidades no hispánicas.

Está claro que dentro de un país las variantes del español que hablan los profesores de ELE pueden ser diferentes, más que todo cuando se realiza en países no hispanohablantes. Los profesores pueden ser nativos o no nativos. En el último caso, puede ser significativo el lugar donde el docente haya recibido su formación lingüística o el lugar con el cual haya tenido mayor contacto. Por lo tanto, si el modelo de lengua se elige en base a la variante propia del profesor, la consecuencia sería que el alumnado de ELE dentro de un país aprendería

diferentes variantes del español. El profesorado noruego lo estudiaremos en el próximo capítulo, en el apartado 4.3.1.

3.5.2 Los intereses y necesidades de los alumnos

Los aprendices están siempre en el centro de cualquier enseñanza. Por lo tanto, el profesor debe tener en cuenta sus intereses y necesidades cuando elige un modelo lingüístico para la enseñanza. Martín Peris (2001) argumenta que la variedad que se debe enseñar es la que resulte más próxima al estudiante. Pero saber cuál es esta variedad no siempre resulta fácil. Entendemos que en un grupo de entre 20 a 30 alumnos no todos tienen el mismo fin de sus estudios de español, más que todo cuando se enseña en un nivel elemental en un país no hispanohablante. En algunos casos las necesidades pueden ser las mismas para todo el alumnado, por ejemplo si están planificando un viaje estudiantil a un destino hispanohablante determinado. Entonces se podría argumentar que todos deberían aprender el español de este lugar.

Pero no siempre sabemos en qué comunidades hispánicas se van a mover los alumnos, muy probable serán más de una. A algunos les puede interesar el español porque en el futuro quieren trabajar en un país hispanohablante concreto, otros porque les gusta viajar, o puede ser que tengan familiares hispanohablantes. Finalmente, puede haber los que no tienen intereses personales por aprender el español, los que solamente lo aprenden como parte de un programa escolar.

Además de los fines diferentes que puedan existir en un alumnado, podemos añadir que la situación del español en el entorno donde se realiza la enseñanza puede guiar a los profesores a optar por un modelo de lengua determinado. Según Andión Herrero (2008c), esto tiene que ver con los conocimientos previos que se tiene de una variante. Por ejemplo, en un país no hispanohablante puede ser la variante del país hispanohablante más cercano geográficamente. En el caso del sur de los Estados Unidos sería una variante de México, y si se trata de un país europeo sería entonces una de las variantes de España. Otros factores significativos pueden ser la presencia de comunidades inmigrantes de esa procedencia y abundancia de esa norma en el entorno, especial significación por vínculos históricos, prestigio reconocido, intereses económicos, etc. (Andión Herrero, 2008c). En el capítulo siguiente, en el apartado 4.3.2, retomaremos este tema viendo el caso concreto de Noruega.

Por parte de los profesores de ELE en Francia en el nivel elemental, estudiados en la ponencia de Izquierdo Gil (2000), podemos ver una clara preferencia a la variante peninsular. Queda claro que esta preferencia se debe a las necesidades y expectativas de los alumnos francohablantes. Los factores que motivan a los alumnos a elegir aprender español, como la proximidad geográfica (la región estudiada hace frontera con España) y la presencia de exiliados españoles del franquismo, se ven como determinantes en la selección del modelo de lengua para la enseñanza. Podemos ver que también se dan razones como viajes e intercambios.

No obstante, este factor no todos lo toma en consideración. Los estudios de Liceras, Carballo y Droege (1995) realizados en Canadá muestran que los profesores no nativos hispanohablantes reconocen, más que los nativos, que los estudiantes americanos tienen otras necesidades que los europeos. A un 67% de los nativos el hecho de estar en Norteamérica no le afecta en la elección del modelo de lengua, sino que parece ser más importante la variante propia (que por cierto en la mayoría era hispanoamericana por la cercanía geográfica de Canadá con estos países).

3.5.3 Los materiales didácticos

Finalmente, siempre va a ser significativo el modelo lingüístico que reflejan los manuales utilizados en la enseñanza de ELE. Moreno Fernández (2007: 88) dice que “[e]l problema puede surgir cuando los materiales no se ajustan a la norma que el profesor ha decidido utilizar como modelo, lo que puede conducir a contradicciones”. Esta afirmación presupone que la decisión de modelo lingüístico viene antepuesta a la decisión de los manuales.

No obstante, muchas veces los manuales son justamente lo que hace que un profesor opte o no por un modelo lingüístico para su programa de ELE. Además, las opciones de manuales pueden ser muy limitadas. Por ejemplo, puede ser que en un país no haya manuales que tengan como modelo de referencia la variante propia del profesor o del país donde van a realizar su viaje escolar o su intercambio. En el apartado 4.3.3 comentaremos los materiales accesibles para el profesorado noruego en concreto.

No es sorprendente que Andión Herrero (2008b: 173) pudiera detectar en las encuestas mencionadas que muchos profesores encuestados se sentían influidos, algunos también obligados, por los materiales a la hora de seleccionar el modelo lingüístico para la enseñanza.

Dice que las dos cosas que parecían determinar la decisión del profesor eran “la seguridad de la propia variedad y la dependencia de los materiales de trabajo”. Por consiguiente, las editoriales y los autores de los libros de enseñanza tienen un poder significativo sobre la selección del modelo de lengua en la enseñanza de ELE.

A partir de lo visto en este apartado, podemos decir con (Andión Herrero, 2008b: 169) que la situación ideal para la enseñanza de ELE sería la siguiente: “un profesor que enseña en su propia zona dialectal a alumnos extranjeros que tienen esa norma como expectativa de aprendizaje y que cuenta con materiales didácticos que enseñan su modelo lingüístico”.

Sin embargo, coincidimos con Grande Alija (2000: 396):

Por tanto, no se puede contestar de una forma unilateral a la pregunta de qué lengua enseñar. No somos sus dueños y tan legítimo es enseñar a un extranjero la norma de España como la de cualquier otra área de América. [...] [S]ólo factores como el contexto en el que se lleva a cabo la enseñanza, las circunstancias sociales y personales del alumno, sus intereses particulares pueden llevarnos a decantarnos por una u otra norma.

3.5.4 El tratamiento del resto de variedades

Una vez elegida una variedad de referencia o un modelo lingüístico que oriente la enseñanza, el profesor debe pensar en el tratamiento que quiere dar a las variedades restantes. Elegir un modelo de lengua no significa olvidar los demás, las otras variedades siguen existiendo.

Como ya hemos señalado varias veces: el español es variado, y una meta para la enseñanza del español debe ser que “los alumnos van a poder utilizar el español en distintas regiones hispánicas y en diferentes situaciones sociales”, tal como dice Moreno Fernández (2007: 10). Es decir, el español que aprenden los alumnos debe capacitarles a comunicarse con cualquier persona hispanohablante.

En otras palabras, no basta enseñar a los alumnos una sola variante del español, sino que tienen que ser expuestos a varias. O como nos explica Grande Alija (2000: 396):

“Evidentemente, la decisión de seleccionar una entre las diversas normas posibles ha de completarse con información sobre las características más importantes de las demás”. Se trata de dar muestras de otras variedades existentes del español. Si esto no se hace, puede pasar algo parecido a lo que cuenta Blanco (2005: 20-21) en su anécdota sobre un alumno japonés que “llega a España para perfeccionar su español y comprueba con desolación que su profesor

hispanoamericano no le ha enseñado que exista la consonante interdental, ni que en el teléfono se responde “diga””.

Según Flórez Márquez (2000: 313), los alumnos deben adquirir una *competencia comunicativa*, ya que es esta la que les permite funcionar lingüísticamente entre las diferentes variantes. Esto implica, entre otras cosas, mostrarles a los alumnos las variaciones que puedan impedir la comunicación.

Andión Herrero (2008a) tiene esta perspectiva en cuenta cuando diseña su modelo lingüístico y añade un último paso a su fórmula: las variedades *periféricas*. Recordamos que los pasos anteriores eran el español estándar y la variedad preferente. Sostiene que las variedades periféricas no deben presentarse en su totalidad, lo cual sería muy complicado, sino por medio de los rasgos lingüísticos que no comparten con la variedad preferente, es decir, los que no son iguales en todo el mundo hispánico. Puede tratarse de informar de la *geopolisemia* léxica, o de cómo se usan las fórmulas de tratamiento para expresar cercanía y cortesía en países diferentes, o de otros rasgos, como los que comentamos en el apartado 3.1. Justifica la importancia de las variedades periféricas en la enseñanza de la siguiente manera:

Un profesor que enseña variedad castellana en la España septentrional puede decidir – y por razones que atiendan al nivel de dominio de los alumnos, de progresión curricular, de rentabilidad o pertinencia, etc. – no hablar del seseo andaluz o del voseo rioplatense; o un profesor caribeño que enseña español en Santo Domingo, omitir que existe la interdental o el vosotros, pero no podrán impedir que sus alumnos puedan recibir fuera del aula ese input y pregunten sobre ello. Debemos estar prevenidos y apercebidos con serios conocimientos ante situaciones de esta naturaleza (Andión Herrero, 2008b: 169).

La misma autora dice que esta pluralidad “le permite al alumno ampliar su conocimiento de la lengua española y garantiza el éxito de la comunicación con hablantes nativos de distinta procedencia dentro del mundo hispánico” (Andión Herrero, 2008c: 21). Además, opina que esta pluralidad de la lengua tiene que ser atendida secuenciadamente en el programa de un curso, teniendo en cuenta que puede ser difícil y confuso aprender todo a la vez.

No obstante, Beaven y Garrido (2000) de la Open University tienen un enfoque diferente. Quieren presentar el español como una lengua mundial y piensan que mejor es si las variedades se presentan a los alumnos desde un principio para que así se acostumbren a ellas cuanto antes. No piensan que es importante contar con un modelo de lengua para la enseñanza, sino que la cuestión es otra. Lo que el profesor debe preguntarse, según ellas, es

qué destrezas necesitan los estudiantes para poder hacer frente a cualquier variedad del español y qué puede hacer el profesor para facilitarles la comunicación con hablantes de otras variedades. Dicen que si el alumno aprende primero una variante, esta va a ser el punto de partida para cualquier otra variedad que aprende.

Resumiendo, podemos decir que todo se suma en que los alumnos aprendan un español que les va a ser útil, y que tengan conocimientos básicos sobre la diversidad de la lengua para poder comunicarse de manera eficaz con gente de todo el mundo hispanohablante. Con esto reanudamos con nuestro tema principal.

No olvidamos que lo que queremos averiguar en nuestra investigación, es qué español aprenden los alumnos en Noruega. Insistimos en que esto se trata de qué variedad funciona como la preferente, pero que también incluye el espacio que se da a las variedades restantes. En nuestra encuesta hicimos varias preguntas con el fin de averiguar esto. Más exactamente, hicimos la pregunta *¿Qué es lo que más determina cómo habla en clase?*, donde los factores destacados en este capítulo estaban entre las alternativas para responder.

Además, les preguntamos por el tratamiento de las variedades restantes: con qué frecuencia hablan de ellas, a cuántos variantes deben ser expuestos los alumnos, en qué nivel, etc. Por lo tanto, en el capítulo 6 descubriremos más de la práctica docente entre los profesores de ELE en Noruega y también de sus opiniones y actitudes hacia las variantes y la exposición de ellas.

Antes de eso, es necesario hacer algunas observaciones previas que tienen que ver con las directivas para la enseñanza del español (y las otras lenguas extranjeras) que existen en Noruega, además de retomar los factores determinantes mencionados en este capítulo, para ver si hay algo en el contexto noruego que debe guiar a los profesores a un lado u otro.

4 La enseñanza de lenguas extranjeras en Noruega: el caso del español

En el capítulo anterior señalamos que la decisión de qué español enseñar tiene que ser tomada en cada contexto de enseñanza, que la respuesta “correcta” depende de las circunstancias. En este capítulo pretendemos hacer una presentación del caso noruego de la enseñanza de ELE destacando las circunstancias en el contexto noruego que debe tener en cuenta el docente.

Primero, hablaremos de la enseñanza de las lenguas extranjeras en Noruega en general y su incorporación en el programa educativo noruego. Además, estudiaremos los planes de estudios para las lenguas extranjeras, así como otros documentos que pueden funcionar como directivas en la enseñanza de las lenguas extranjeras en Noruega. De dichos documentos queremos sacar algunos principios importantes para la enseñanza de lenguas extranjeras y aplicarlos a nuestro tema en concreto.

Después, haremos un panorama actual de las lenguas extranjeras enfocándonos en la situación de ELE en Noruega para mostrar la difusión de la asignatura. En el capítulo anterior hicimos una lista de factores determinantes a la hora de decidir qué español enseñar a los alumnos. Tomando como punto de partida estos factores finalizaremos este capítulo haciendo una descripción de los profesores de ELE en Noruega, del alumnado noruego y sus posibles intereses, expectativas y necesidades y de los manuales disponibles para las clases de ELE en este país.

4.1 Las lenguas extranjeras en el sistema educativo noruego

Según Richards, Platt y Platt (como se cita en Moreno Fernández, 2010: 137), una lengua extranjera es “aquella que se enseña como asignatura en la escuela, pero que no se usa como lengua vehicular o como lengua de comunicación en ese país”. Por su parte, una segunda lengua es una lengua que se usa ampliamente en el país donde se enseña sin ser la lengua

nativa. En consecuencia, en Noruega se consideran lenguas extranjeras todas las lenguas que no son el noruego o el sami (primeras lenguas) o el inglés (segunda lengua).

Cuando las lenguas extranjeras se introdujeron en la enseñanza secundaria en Noruega, la asignatura era en el principio optativa. Sin embargo, con el paso de tiempo se ha dado más espacio a las lenguas extranjeras y la asignatura es actualmente obligatoria, una *asignatura común* (fellesfag), en el programa que les prepara para los estudios (studieforberedende). Además, los alumnos de este programa en la secundaria tienen la posibilidad de elegir estudiar las lenguas extranjeras como *asignatura de programa* (programfag). Quiere decir que también la posibilidad de estudiar un idioma adicional a la lengua extranjera que ya tienen como *asignatura común* (nivel I y II), y pueden elegir profundizarse en la lengua extranjera ya elegida en el nivel III.

Las lenguas extranjeras han tenido un progreso similar como asignatura en la enseñanza media obligatoria. A partir de 1997 los alumnos tenían que estudiar una lengua extranjera, profundizarse en una lengua ya conocida (inglés, noruego o lengua de signos), o, finalmente, elegir una asignatura llamada *trabajo práctico de proyecto* (praktisk prosjektarbeid) (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996).

Bajo la influencia de la Unión Europea y su plan de actuación de los idiomas (2004-2006), el Ministerio de Educación noruego presentó en 2005 un plan estratégico llamado *Los idiomas abren puertas* (Språk åpner dører) (2005-2009). Con este plan estratégico se quería hacer un refuerzo con la enseñanza de las lenguas extranjeras. En la introducción a este plan se afirma que el idioma es el medio más importante para la comprensión y la tolerancia entre grupos étnicos. Además, se constata que Noruega, siendo un pequeño grupo lingüístico, necesita mucha gente con buenas destrezas de idiomas (Kunnskapsdepartementet, 2005, 2007).

En 2006 vino el plan educativo actualmente vigente en Noruega, *Alza de conocimientos* (Kunnskapsløftet, K06). Como dice su nombre, con esta nueva reforma se quiere alzar los conocimientos en los colegios noruegos, tanto en la enseñanza primaria como en la enseñanza media obligatoria y la secundaria. Uno de los campos de actuación prioritarios de K06 es la enseñanza de las lenguas extranjeras. Por lo tanto, la asignatura *trabajo práctico de proyecto* se ha sacado del programa educativo de la enseñanza media con el fin de que más alumnos aprendan una lengua extranjera. Sin embargo, desde 2010 se ha experimentado con una nueva

asignatura alternativa a las lenguas extranjeras y las de profundización, una que tiene como meta final la preparación para la vida activa⁴ (Utdanningsdirektoratet, 2011a).

Cabe mencionar que en algunas escuelas primarias se ofrece enseñanza de lenguas extranjeras a partir del quinto o sexto año, de acuerdo con el plan de actuación de la Unión Europea (2004-2006) que recomienda empezar temprano con la enseñanza de la segunda lengua extranjera.

4.2 Los planes de estudios y principios para la enseñanza de las lenguas extranjeras

En el sistema educativo de Noruega, las lenguas extranjeras son tratadas como un conjunto. Por lo tanto, los planes de estudios de estas asignaturas son comunes también. Hay un currículo para las lenguas extranjeras como *asignatura común*⁵ y otro como *asignatura de programa*. En estos currículos se habla de modo general de la asignatura y cada profesor tiene que adaptarlo a la lengua extranjera que enseña. Allí encontramos los objetivos de las asignaturas, las áreas principales, la cantidad de horas destinadas por año, una presentación de las destrezas básicas y su lugar en la asignatura y de las metas de competencia. Estas metas cambian un poco de acuerdo con el nivel (I, II y III), pero están muy relacionadas y toman como punto de partida las áreas principales de la asignatura. Finalmente hay directivas sobre la evaluación.

Los objetivos de la asignatura

El plan de estudios de las lenguas extranjeras como *asignatura común* empieza diciendo que los idiomas abren puertas, de acuerdo con el ya mencionado plan estratégico del Ministerio de Educación noruego (2005-2009). Afirman que aprender otros idiomas nos da la oportunidad de conocer gente y culturas nuevas. Termina diciendo que las destrezas comunicativas y conocimientos culturales pueden fomentar una cooperación, una comprensión y un respeto más grande entre gente con diferentes trasfondos culturales (Utdanningsdirektoratet, 2006a).

⁴ La asignatura se llama *Arbeidslivsfag* (Asignatura de la vida activa)

⁵ Para ver el currículo de la asignatura común en inglés, véase el anexo 1.

En el plan de estudios de la *asignatura de programa* se señala que la asignatura va a dar la base necesaria para comunicarse bien en encuentros entre culturas distintas en el propio país así como en los países de la lengua meta (Utdanningsdirektoratet, 2006b).

Ahora bien, si la enseñanza de ELE va a ayudar a que el alumno tenga más respeto hacia gente de otras culturas y comunicarse bien con ella, ¿qué español debe aprender? ¿Solamente una variante determinada? O, preguntando de otra manera, ¿qué debe saber el alumno de la realidad lingüística del español? Se puede argumentar que una conciencia por parte del alumno de que el español no es igual en todo el mundo hispanohablante sería beneficiosa y que conocimientos sobre las diferencias más importantes le ayudaría a comunicarse mejor.

Las áreas principales y las metas de competencia

Las áreas principales de las lenguas extranjeras son divididas en tres partes: *el aprendizaje de idiomas, la comunicación e idioma, cultura y sociedad*. En este contexto nos vamos a centrar en lo que se dice de la comunicación. En la descripción del área podemos leer que la comunicación abarca, entre otras cosas, interacción espontánea en situaciones de comunicación diferentes y que además incluye el repertorio lingüístico - el vocabulario, la sintaxis y la coherencia textual - y las destrezas lingüísticas específicas necesarias para dominar distintas situaciones de comunicación.

Esta área es la que tiene más metas de competencia en los dos currículos, tanto en el nivel I como en los niveles II y III. Una meta dentro de la comunicación es, por ejemplo, que el alumno pueda entender el contenido de textos auténticos, tanto escritos como orales. Otras metas son que el alumno pueda participar en conversaciones espontáneas y que pueda entender y usar un léxico que cubra situaciones cotidianas (Utdanningsdirektoratet, 2006a, 2006b).

Podemos decir que encuentros con gente que hablan diferentes variantes del español son situaciones de comunicación distintas. Por tanto, los alumnos deben aprender un español que, por ejemplo, les capacite a participar en una interacción espontánea con gente de todo el mundo hispanohablante y no delimitarse a una pequeña parte (cf. Moreno Fernández 2007: 10). Y la meta que dice que el alumno debe entender el contenido de textos auténticos escritos y orales, ¿no debe ser válida para cualquier variante culta de la lengua? Después, ¿basta con aprender el léxico que cubre situaciones cotidianas en un país hispanohablante determinado, o

debe ser más amplio su vocabulario? Todo esto se puede ver en relación con lo que discutimos en el capítulo anterior, en el apartado 3.5.4 sobre el tratamiento del resto de las variedades. En el capítulo 6 veremos si los profesores encuestados piensan de la misma manera.

El Marco Común Europeo de Referencia y sus principios

No podemos hablar de la enseñanza de las lenguas extranjeras en Noruega sin hacer mención del Marco Común Europeo de Referencia para lenguas⁶ (MCER). El documento elaborado por el Consejo de Europa fue publicado por primera vez en 2001 y ha influido en los planes educativos y la enseñanza de lenguas en Noruega y otros países europeos desde el principio. Con la publicación de la traducción noruega en 2011, la Dirección General de Educación de Noruega constató que el documento era de gran valor y expresó un deseo de que la obra fuera una fuente de inspiración para la enseñanza de lenguas en Noruega (Utdanningsdirektoratet, 2011b).

El MCER (2002: 1) dice lo siguiente de sí mismo:

El Marco común europeo de referencia proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa. Describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz.

Por su naturaleza general entendemos que este documento no habla de la enseñanza del español en concreto. Sin embargo, vamos a ver que en sus consideraciones sobre “lo que tienen que aprender [...] para comunicarse” y “para poder actuar de manera eficaz” se toma en cuenta la diversidad que puede haber en las lenguas.

En el MCER se presenta como una meta final la *competencia comunicativa* de los alumnos. Recordamos que Flórez Márquez (2000) dice que la competencia comunicativa es la que les permita a los alumnos funcionar lingüísticamente entre las diferentes variantes. Según el MCER, esta competencia tiene tres componentes: las competencias lingüísticas, las competencias sociolingüísticas y las competencias pragmáticas. Está claro, como señala Andión Herrero (2008c), que la diversidad del español afecta las competencias lingüísticas y

⁶ Nombre original: The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR)

sus componentes, es decir, la competencia fonológica, la gramatical, la léxica, etc. No obstante, es dentro de las competencias sociolingüísticas donde se pone énfasis en la variabilidad de las lenguas. Allí encontramos un apartado dedicado al “dialecto y acento” (5.2.2.5), y se constata que la competencia sociolingüística también comprende la capacidad de reconocer los marcadores lingüísticos de, por ejemplo, *la procedencia regional y el origen nacional* (MCER, 2002: 118). Quiere decir que en el MCER podemos encontrar directivas con relación a las variedades, lo cual no encontramos en los planes de estudios noruegos.

La competencia comunicativa es entonces una meta final y puede representar la competencia del “alumno ideal”, es decir, que el alumno sepa distinguir las variantes dentro de la lengua española es deseable, pero tal vez no siempre alcanzable. Además, no hay que olvidar que nuestros alumnos están en el *proceso* de aprendizaje y que la lengua que utilizan es una especie de *interlengua*. Por lo tanto, no dominarán la lengua estudiada perfectamente sin errores y habrán en su habla rasgos lingüísticos inhabituales entre hablantes nativos (cf. MCER, 2002; Moreno Fernández, 2010).

Volveremos a hablar de este tema enseguida, pero antes de eso resulta conveniente introducir un concepto importante del MCER, el llamado *plurilingüismo*, que valora más escasos conocimientos de muchas lenguas que conocimientos buenos de unas pocas. Esta perspectiva es revolucionaria, dado que modifica la finalidad de la educación en lenguas. Desde este punto de vista ya no se trata de llegar a dominar las lenguas a nivel de un nativo, sino de desarrollar un repertorio lingüístico con el que el aprendiz pueda servirse para comunicarse y “actuar de manera eficaz”. Muy relacionado con esto está el reconocimiento de que el aprendizaje es una tarea que dura toda la vida. Por lo tanto, la responsabilidad del profesor es tanto desarrollar la motivación y la confianza de un joven con las lenguas, como enseñar el idioma para que lo domine en un nivel concreto (MCER, 2002).

La idea del plurilingüismo se ha arraigado en Noruega también. El Ministro de Educación en 2007, Øystein Djupedal, hace mención del concepto y constató ese año que el plurilingüismo es importante en nuestro mundo globalizado (Kunnskapsdepartementet, 2007). En un folleto elaborado por el *Centro de Lenguas Extranjeras* (Fremmedspråksenteret) en 2008, *Spansk i verden*⁷, también se refleja este punto de vista de la Unión Europea. El folleto fue elaborado para informar a los alumnos sobre el uso del español en el mundo y motivarlos a elegirlo

⁷ Español en el mundo, http://www.hiof.no/neted/upload/attachment/site/group55/Spansk_i_verden.pdf

como la lengua extranjera tanto en la media obligatoria como en la secundaria. El mensaje que se da a los lectores del folleto es que no es necesario que uno sepa hablar correctamente el español para poder comunicarse. Se pone como ejemplo el orden de las palabras en la oración. Aunque estén mal colocadas se entiende el mensaje y por lo tanto es ejemplo de comunicación eficaz. Quiere decir que la finalidad de la enseñanza de lenguas es que el alumno pueda comunicarse de una manera eficaz. Todo esto se puede aplicar a las metas de competencia del K06, donde vimos que la comunicatividad de los alumnos era importante.

¿Qué conclusión sacamos entonces? Pues, podemos decir que las variedades deben ocupar un lugar en la enseñanza de ELE para que los alumnos conozcan las diferencias principales de la lengua y entiendan hablantes de diferentes zonas lingüísticas del español. Por lo tanto, cuanto más sepa de la diversidad de la lengua, mejor. No obstante, consideramos que es importante más que todo como conocimientos pasivos, es decir, a nivel de *comprensión* de la lengua (cf. Andión Herrero, 2008a).

En consecuencia, pensamos que no podemos exigir lo mismo a nivel de *producción*, es decir, nos parece justo exigir de los alumnos que hablen una variante concreta del español sin inconsecuencias, por lo menos no en los niveles principiantes. Apoyándonos en el concepto del plurilingüismo e interlengua, nos parece más importante que los alumnos puedan utilizar el repertorio lingüístico que tengan para comunicarse y hacerse entender.

Sin embargo, el hecho de que no sea real exigir del alumno que hable una variante determinada de manera consecuente, no necesariamente significa que no debe tener una variante como modelo lingüístico del español. Tener una variedad preferente en la enseñanza efectivamente ayudará a los alumnos a hablar más consecuente. Con esto sostenemos el español del profesor, las necesidades de los alumnos y los materiales son todavía significativos en cuanto a la cuestión de qué español enseñar. El apartado que sigue presentaremos el panorama actual de la asignatura de español y discutiremos el contexto concreto noruego referente a los factores recién mencionados, después de haber proporcionado unos datos interesantes que muestran la difusión de la asignatura de español en Noruega.

4.3 Panorama actual de la asignatura de español

El hecho de sacar del programa educativo la asignatura *trabajo práctico de proyecto* (praktisk prosjektarbeid) en el año 1997 llevó a muchos más alumnos a elegir una lengua extranjera en la educación media. Así, unos años después se podía registrar en la secundaria un aumento en el número de alumnos de lengua extranjera en el nivel II. A partir de ese momento la enseñanza del español también ganó impulso.

Pese a su corta tradición, el español es la lengua extranjera con el crecimiento más grande en los últimos cinco años. Este año escolar (2012-2013), aproximadamente un 44% de los alumnos en secundaria eligen español. Se trata en total de unos 30.584 alumnos donde la gran mayoría elige español como *asignatura común*. A modo de comparación, alrededor de un 37% estudia alemán y aproximadamente un 17%, francés (Fremmedspråksenteret, 2013; Utdanningsdirektoratet, 2013).

El sistema de información de la educación primaria (Grunnskolen informasjonssystem, GSI⁸) nos provee cada año de datos muy interesantes. Por ejemplo, este año escolar nos cuenta que el número de aprendices de ELE en el octavo grado es 22.004. En comparación, los números del alemán y el francés son 16.632 y 9.244 respectivamente. Dichos números lleva al español a ser la lengua extranjera más popular en Noruega en la enseñanza media obligatoria por sexto año consecutivo (Fremmedspråksenteret, 2012). De los datos de GSI podemos calcular que entre los alumnos de la enseñanza media obligatoria que estudian una lengua extranjera o se profundizan en otra lengua este año escolar, un 33,1% ha elegido el español (Utdanningsdirektoratet, 2012a).

Por datos que nos ha proporcionado *la Dirección general de educación* (Utdanningsdirektoratet) en Noruega podemos ver que en el año escolar pasado (2011-2012) el español se enseñaba en 766 escuelas primarias (enseñanza primaria y media obligatoria). Este año había 3.000 escuelas primarias en Noruega, de las que 1284 eran escuelas con enseñanza media (Utdanningsforbundet, 2012). Si pensamos que la oferta del español era mayoritaria en la media obligatoria, podemos concluir que el español se ofrece más o menos en un 59,5% de las escuelas medias obligatorias. De manera parecida, podemos calcular con

⁸ Los datos se encuentran en <https://gsi.udir.no/tallene>

las escuelas secundarias. Entre las 430 que hay, 306 de ellas ofrecen enseñanza de ELE, lo cual equivale a un 71,2% (Utdanningsdirektoratet, 2012b).

Podemos concluir que el español es una asignatura extendida en Noruega y que esto apoya nuestro interés de qué español aprenden todos estos alumnos.

4.3.1 El profesorado y ANPE

Los profesores de español en Noruega pueden clasificarse en dos subgrupos: los que hablan el español como lengua materna y los que lo dominan en otro nivel. En el primer grupo tenemos tanto a nativos que han crecido en un país hispanohablante y que se han mudado a Noruega, como a no nativos nacidos en Noruega con uno o ambos padres hispanohablantes. En el segundo grupo tenemos a profesores que pueden haber recibido su formación lingüística del español de diferentes maneras. Algunos han vivido en uno o varios país(es) hispanohablante(s) por un tiempo corto o largo, mientras que otros solamente lo han estudiado en Noruega. Por lo tanto, el profesorado noruego es un grupo complejo y heterogéneo que habla variantes distintas a niveles diferentes. Vale mencionar que para los profesores que no han tenido un contacto mayor con ninguna de las variantes del español, puede resultar difícil o imposible identificarse dialectalmente, es decir, adscribirse a una variante del español.

En cuanto a la formación requerida para ser profesor en la escuela noruega, son cuatro o cinco años de estudios. Los que estudian cuatro años alcanzan al título de *adjunkt*, mientras que los que estudian por cinco años reciben el título de *lektor* por haber hecho una tesis de maestría en su asignatura principal. Para ser profesor de español en la enseñanza media se requiere un mínimo de 30 créditos (*studiepoeng*) de una universidad o una escuela superior, lo cual equivale a medio año de estudios. Para enseñar en la secundaria se requieren 60 créditos (Kunnskapsdepartementet, 2009).

En 2004, Almansa constató que había una falta de profesorado de español y que la asignatura se encontraba en fase de expansión. Ya vimos que la enseñanza de ELE ganó impulso con K06, y la consecuencia era que se necesitaban todavía más profesores del español. En estos años podíamos leer muchos artículos periodísticos sobre la falta de profesores y la frustración por parte de profesores que tenían que enseñar la lengua sin sentirse capacitados. En un artículo de 2009 un profesor nos cuenta que tenía 75 créditos de español y sentía que era

poco⁹. Dice que nunca se atrevería enseñar el español con solamente 30 créditos (Sevheim, 2009). Es, además, problema conocido que hay profesores que trabajan en los colegios noruegos sin educación necesaria. Como ejemplo podemos mencionar los resultados de una encuesta realizada por Carrai (2012), donde encontró que un 8-12% carecía de competencia formal del español y una tercera parte de los profesores de la enseñanza media obligatoria no tenía la formación necesaria de didáctica de lenguas.

En el panorama de la situación del español como asignatura universitaria en Noruega presentado por Johnsen (2010), se señala problema de la falta de profesores y de su competencia todavía no está superado, pero lo considera pasajero. Argumenta que la oferta de estudios de español en las universidades se expandió después de la reforma educativa, K06, y que ahora el español se puede estudiar en universidades y escuelas superiores a lo largo y ancho de Noruega. Sin embargo, los únicos institutos que ofrecen estudios de español a nivel de Máster son las universidades de Oslo, Bergen y Tromsø. Pese a esto, Johnsen (2010) constata que ha habido un aumento en el número de estudiantes que hacen Máster en español, incluso de temas de didáctica. Además, ha aumentado el número de estudiantes que quieren ser profesores de español y que, por consiguiente, estudian la *Formación Práctica Pedagógica* (Praktisk Pedagogisk Utdanning, PPU) con el español entre sus asignaturas. Por tanto, es de esperar que la situación de los profesores que enseñan ELE en Noruega siga mejorando.

Los profesores de ELE en Noruega tienen la posibilidad de formar parte de la *Asociación noruega de profesores de español*. ANPE es una asociación independiente que en sus estatutos afirma que su objetivo es la “promoción y apoyo de la docencia en Noruega de la lengua española y las culturas hispánicas”. Además, quiere ser “apoyo informativo del profesorado de español en Noruega”. Los miembros son profesores de español que ejercen su docencia en Noruega en diferentes centros docentes y en diferentes niveles.

ANPE organiza cada dos años congresos nacionales donde hay comunicaciones, ponencias y talleres que tratan temas actuales de la docencia del ELE en Noruega. Las actas de los congresos se publican en RedELE¹⁰ (Red electrónica de didáctica del español como lengua extranjera), páginas elaboradas por el Ministerio de Educación y Ciencia de España.

⁹ <http://www.nrk.no/nyheter/distrikt/hordaland/1.6532198>

¹⁰ <http://www.mecd.gob.es/redele/>

La asociación cuenta también con unas páginas web¹¹ con información sobre recursos electrónicos adecuados a la docencia del español, así como un blog con entradas periódicas con información relevante para los profesores. Además, todos los miembros se inscriben en una lista de distribución mediante la cual los profesores se pueden pedir consejos o compartir información relevante.

Cabe mencionar que la asociación también promociona la investigación sobre el español en Noruega, por ejemplo ayuda a distribuir encuestas y cuestionarios por medio de sus listas y así hace posible la realización de proyectos como el nuestro.

Finalmente, se puede argumentar que los llamados “anperos” representan a los profesores de ELE en Noruega más dedicados, dado que para ser miembro se tiene que pagar una cuota anual. Es decir, si a un profesor de ELE no le interesa mucho mejorar su docencia en la asignatura, probablemente no se haga miembro de esta asociación.

4.3.2 Los intereses y necesidades de los alumnos

En el principio de este apartado vimos que el español es la lengua extranjera más elegida entre los alumnos noruegos, tanto en la enseñanza media obligatoria como en la secundaria. Estos datos nos lleva a las preguntas siguientes: ¿Por qué llama el español la atención de los adolescentes y jóvenes noruegos? ¿Cuáles son sus intereses, necesidades y expectativas con el español?

Antes de todo, queremos señalar que es muy probable que en la clase de ELE también haya alumnos a los que no les interesa mucho el español, es decir, pueden sentirse forzados u obligados a estudiar una lengua extranjera, por parte de ellos puede haber una falta de motivación para aprender un nuevo idioma y un desinterés por el español en concreto. El alumnado desmotivado es más frecuente en la enseñanza media donde los estudios son obligatorios y los alumnos están al principio de la adolescencia. Muchas veces están cansados de estudiar y se suelen volver indiferentes a los estudios.

A pesar de esto, todos han elegido el español en vez de otra lengua extranjera y sería interesante saber qué les hace optar por el español. Hasta ahora carecemos de investigaciones que cuentan algo de lo que motiva a los alumnos noruegos a aprender español. Sin embargo,

¹¹ Página web de ANPE: <http://www.anpenorge.no/wordpress/>

sabemos que Debora Carrai en estos momentos está haciendo su doctorado en la escuela superior de Østfold (Høgskolen i Østfold) sobre este tema. Quiere decir que en poco tiempo tendremos datos sobre la motivación en el alumnado noruego para aprender español.

Para poder hacer un análisis ahora, nos fijaremos en lo que se presenta a los alumnos, a sus padres y a la sociedad cuando se habla de por qué y para qué aprender el español en Noruega, ya que pensamos que esto debe influir las expectativas de los alumnos y dar indicaciones de sus intereses y necesidades. Tomaremos como punto de partida el folleto ya mencionado *Spansk i verden*, elaborado justamente para informar y motivar a los alumnos a estudiar el español.

Primero, se hace constar que el español es una lengua mundial que se habla en muchos países. Se argumenta que es importante aprender el español, porque en muchos países hispanohablantes las personas en la calle no saben inglés. Entonces, para conocer y entender el mundo hispanohablante, hay que conocer su idioma. Después, se habla de la caja de tesoros que es el mundo hispánico culturalmente. La cultura juvenil de alcance mundial se levanta con mención especial de la música, la literatura, las películas y el fútbol. Dicen que aprendiendo español, se abre todo un nuevo mundo: entenderán la letra de las canciones y de los gritos de animación en los partidos de fútbol, y podrán hablar con gente de muchos países como México, Costa Rica, Chile y España (Fremmedspråksenteret, 2008).

Hay que preguntarse qué hace una presentación así con los intereses y expectativas de los alumnos. Es decir, si el alumno lee este folleto y se motiva a estudiar el español, ¿no querrá el alumno poder comunicarse con gente de todo el mundo hispanohablante? Pensamos que si previamente a las clases de ELE se presenta el español como una lengua mundial, en la enseñanza también debe quedar reflejada como mundial para cumplir con las expectativas de los alumnos.

Segundo, el folleto promociona el aprendizaje del español por las costumbres vacacionales en Noruega, el contacto que tiene con países hispanohablantes y la presencia del español en Noruega actualmente. Se constata primeramente que la costa española es muy atractiva para los noruegos y que España ha llegado a ser el país al que más viajan los noruegos. Además hay varios que tienen residencia fija en España. Se estima que unos 800.000 noruegos viajan a España cada año y que unos 40.000 tienen residencia fija allí (Fremmedspråksenteret, 2008).

Vemos que la cercanía geográfica hace a España muy accesible para los noruegos. Por lo tanto, podemos suponer que a varios alumnos les interesa más aprender una variante peninsular del español. Sin embargo, sabemos que los noruegos viajan a varias partes de España. Los destinos más populares se encuentran en regiones donde hablan variantes muy distintas del español. Son muy populares las islas Canarias y las islas Baleares. Además viajan a Málaga, Barcelona, Alicante y Madrid. En consecuencia, los alumnos que esperan aprender una variante de España no necesariamente necesitan la misma variante.

Nosotros queremos añadir que, aunque el continente americano queda lejos de Noruega, se siente cada día más accesible y parece haber un gran interés por parte de noruegos de viajar a países latinoamericanos. La agencia de viajes *Ticket* nos puede informar que entre los viajes realizados por noruegos en el invierno 2012/2013, México y Cuba son entre los diez países más populares a nivel mundial, además de España.

No obstante, viajes y turismo no es lo único que relaciona Noruega con el mundo hispanohablante. Noruega y España son aliadas en la OTAN (Organización del Tratado del Atlántico Norte), socios en el EEE (Espacio Económico Europeo) y los negocios entre los países están aumentando cada vez más. Los contactos entre Noruega y los países latinoamericanos, a su vez, son más limitados. Se comenta en el folleto que los países latinoamericanos con los que Noruega tiene relaciones más cercanas son México, Chile y Argentina. Sin embargo, dice que en nuestra era globalizada es previsible que tengamos más contacto con estos países en el futuro y que, con esto, habrá puestos de trabajos donde se necesiten conocimientos de Latinoamérica y la lengua española (Fremmedspråksenteret, 2008). En el folleto se afirma, además, que el español dará muchas oportunidades de trabajo, por ejemplo en la enseñanza, los negocios, traducción, interpretación, administración oficial, etc.

No obstante, el alumno no necesariamente tiene que salir de su país para practicar el idioma y experimentar la cultura hispánica. La probabilidad de que el alumno se encuentre con una persona hispanohablante en su propio país es grande, ya que hay numerosos inmigrantes de países hispanos en Noruega. Fremmedspråksenteret (2008) nos puede informar que actualmente se trata de más de 15.000 personas con orígenes de países sur- y centroamericanos y de unos 1.600 españoles. Además, la presencia del español en Noruega se

demuestra en los muchos clubes de salsa, tango y flamenco que hay en las ciudades grandes y la Radio Latinoamérica que ha existido por muchos en la capital.

El último argumento que se da para aprender el español es que con sus conocimientos pueda hacer trabajo voluntario, por ejemplo ayudar en provincias pobres. Por lo tanto, dicen que no solamente se trata de aprender una lengua que necesitará personalmente en el futuro, sino que también puede ser que el mundo necesitará del alumno.

En resumen, en cuanto a qué español deben aprender los alumnos de Noruega hay muchos argumentos a favor de una variante nacional de España. Sin embargo, hemos visto que el mundo hispanoamericano se hace cada día más accesible y que hay un gran número de inmigrantes hispanoamericanos en Noruega. Además, el trabajo voluntario se realiza más que todo en los países en vías de desarrollo. Finalmente, solamente queda insistir en lo ya dicho. El enfoque global del español que se presenta a los alumnos para motivarlos a estudiar el idioma no debe perderse en la enseñanza diaria de ELE.

4.3.3 Los materiales didácticos

En Noruega hay una buena cantidad de materiales didácticos para ELE. Las editoriales que proporcionan estos materiales son en general *Cappelen Damm*, *Gyldendal* y *Aschehoug*. Todos son resultados de colaboraciones entre varios autores y muchas veces es una combinación de didácticos noruegos e hispanohablantes, tanto españoles como hispanoamericanos.

En la media obligatoria solamente se necesitan los libros para el nivel I. Los más conocidos son *Amigos*, *Chicos*, *chicas*, *Tapas* y *Vale*. Ya que los alumnos en la secundaria son mayores, se ha hecho otros libros para el nivel I de la enseñanza secundaria, a saber, *Vidas*, *¡Arriba! / ¡Más arriba!*, *Caminando* y *Mundos Nuevos 1*. Para el nivel II están los libros *Mundos Nuevos 2* y *Vamos*, mientras que para el nivel III no hay libros todavía. Como vemos, un profesor que enseña en diferentes niveles con diferentes clases, puede usar un libro diferente para cada clase.

Ya hemos comentado que el modelo de lengua que se usa en los materiales didácticos puede ser determinante para el profesor a la hora de optar por un modelo lingüístico para la enseñanza. También puede ser significativo el tratamiento que dan los libros a las variantes

del español. En este trabajo, por mucho que lo quisiéramos, no nos dedicaremos al análisis de la lengua utilizada en los libros. Sin embargo, pensamos que vale mencionar algunas críticas que han recibido algunos de los manuales.

En el doctorado de Eide (2012) sobre el espacio que se da a Latinoamérica en los libros¹² de enseñanza del español en Noruega se critica, entre otras cosas, la escasa presencia de voces latinoamericanas. En su taller sobre cómo presentar la norma policéntrica del español en la clase de ELE, Ruiz Rufino y Cosmes-Cuesta (2008) comentan la lengua de dos textos, uno de *Mundos nuevos 2* de Ascheoug y otro de *Vamos 2* de Cappelen Damm. Argumentan que en ninguno de ellos aparece de manera patente los rasgos lingüísticos propios del lugar de origen de los protagonistas hispanoamericanos. Podemos decir que tanto la falta de representación de Latinoamérica en los textos de los libros como la falta de relación directa entre el texto y el protagonista son maneras de no tratar adecuadamente las variantes del español.

Otra manera puede ser lo que comenta Moreno Fernández (2007: 88): “Otras veces el problema consiste simplemente en que los materiales no reflejan bien lo que es común y general en todo el mundo hispánico”. Con esto se refiere al alzamiento de lo local frente a lo general, lo cual nos parece que puede ser el caso de los libros *Vale* y *Tapas*, como indican los propios títulos. *Vale* es una expresión que se usa muy frecuentemente en partes de España, pero que no se puede caracterizar como algo común y general en el mundo hispánico. Lo mismo podemos decir de *tapas*, que son los aperitivos que se comen bastante en España. Aunque no se trate de la lengua, el nombre del libro nos da la impresión que nos va a presentar un español de España.

¹² Los libros analizados son *Amigos (1-3)*, *Tapas (1-3)*, *Mundos Nuevos 1* y *Vidas (1-2)*.

5 Presentación de la encuesta

La encuesta que hemos enviado a una muestra de los profesores de español en Noruega, contiene 28 preguntas¹³ y se centra en los profesores, su perfil, su práctica docente y sus pensamientos y actitudes, ya que ellos son los que dirigen la enseñanza y tienen el poder de tomar las decisiones que afectan a lo que aprenden los alumnos. Además, creemos que los manuales son muy centrales en la enseñanza de ELE en Noruega y queríamos saber si los profesores están contentos del tratamiento que dan estos a las variedades diatópicas de la lengua española.

Para formar la encuesta electrónica y administrar la recogida de datos hemos usado el servicio de “Nettskjema” que está disponible en las páginas web de la Universidad de Oslo¹⁴. Es un servicio donde se hace encuestas que se pueden colocar en una página web y después invitar a personas para que las respondan. Al final se puede ver un resumen de los resultados y todas las respuestas pueden ser exportadas a una hoja de cálculo.

Antes de realizar la encuesta pedimos permiso de NSD¹⁵, quien se preocupa por la protección de la privacidad en las investigaciones realizadas en Noruega. Una vez aprobada, hicimos una prueba de la encuesta, una llamada *encuesta piloto*, el 10 de octubre del 2012 para ver si estaba bien hecha o si necesitaríamos hacer algunos cambios. Enviamos la encuesta a amistades que se dedican a la enseñanza de ELE donde pedimos sus comentarios y consejos. Los participantes de la encuesta piloto no señalaron ningún error ni tenían propuestas para perfeccionar la encuesta, así que la distribuimos tal como estaba.

El universo de nuestra investigación comprende a todos los profesores de ELE en Noruega. Teníamos que ceñirnos a distribuir la encuesta a una muestra de profesores y, por razones prácticas, a una *muestra de conveniencia*, es decir, la enviamos a los profesores que eran más fáciles alcanzar. Como señala Jacobsen (2005), este método tiene varias debilidades que afectan los resultados de la encuesta. Volveremos a hablar de estas en el capítulo 6, antes de presentar y analizar nuestros resultados.

¹³ Ver anexo 2: La encuesta

¹⁴ <http://www.uio.no/tjenester/it/applikasjoner/nettskjema/>

¹⁵ Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS, Personvernombud for forskning

Ahora bien, distribuimos la encuesta por primera vez el 16 de octubre del 2012 a los 242 miembros de ANPE¹⁶. Con anticipación, el presidente de la asociación envió un correo para animar a los miembros a participar, diciendo que era un tema interesante para todos y que les iba a dar una información que no se había recogido con anterioridad en Noruega ni en Dinamarca o Suecia. También les animó a invitar a sus colegas para que participaran en la encuesta.

Publicamos, además, la dirección a la encuesta en el muro del grupo *Spansklærere i Norge* (Profesores de español en Noruega) en Facebook el mismo día, que en ese momento contaba con 103 miembros. Finalmente, se animó a los participantes de una conferencia de *Fremmedspråksenteret* a responder el cuestionario. La conferencia tuvo lugar del 25 al 26 de octubre, donde participaron 34 profesores de ELE como *asignatura de programa* en la enseñanza secundaria. La dirección a la encuesta fue enviada a esos profesores por correo electrónico después de la conferencia.

Hicimos dos recordatorios a los miembros de ANPE, uno el 26 de octubre y otro el 12 de noviembre. Lo mismo hicimos en el muro de *Spansklærere i Norge* el 5 de noviembre y el 15 del mismo mes.

Por la forma, 20 preguntas de la encuesta son cerradas con alternativas fijas (pre-codificadas), y 8 son abiertas donde el respondiente puede expresarse libremente.

Entre las preguntas cerradas encontramos las dicotomías, las de varias alternativas de selección única y las de selección múltiple. Las dicotomías son las preguntas que tienen dos alternativas para responder, donde la una excluye a la otra. Por ejemplo, se trata de la pregunta 11: *¿Utiliza esta misma variante en clase?*, a la cual se puede responder “sí” o “no”, la pregunta número 18: *En su opinión, ¿a cuántas variantes deben ser expuestos los alumnos?*, con las alternativas “A solamente una” y “a varias”. También son dicotomías las preguntas 26: *¿Enseña o habla de los contrastes léxico en clase?*, 27: *¿Enseña o habla en clase de las diferentes fórmulas de tratamiento?* y 28: *¿Enseña o habla de la diferente pronunciación que pueden tener algunas consonantes?*, a los cuales se puede responder “sí” o “no”. Ya que una respuesta excluye a la otra, usamos los llamados “radio-buttons” (las casillas son de forma de círculo) para que no fuera posible responder las dos cosas.

¹⁶ Ver anexo 3: Invitación para participar

Lo mismo es el caso con las preguntas con varias alternativas, pero de selección única. Estas son las preguntas 2: *Nacionalidad*, 6: *¿Cuántos años lo ha estudiado?*, 9: *¿Habla una variante nacional del español?*, 15: *¿Considera que existe un español estándar?*, 17: *En su opinión, ¿qué variante del español debe emplearse en la enseñanza?*, 20: *Normalmente, ¿con qué frecuencia enseña o habla de las diferentes variantes del español?*, 21: *¿A partir de qué nivel de español considera que un alumno está listo para ser expuesto a las variedades del español?* y 23: *¿Cree que este libro (o estos libros) trata adecuadamente las variantes del español?* Todas estas preguntas tienen más de dos alternativas para responder. Sin embargo, no es posible seleccionar más de una alternativa.

Con las preguntas de selección múltiple es diferente. Aquí el respondiente puede seleccionar una o más respuestas. Es decir, una respuesta no excluye a otra. Esto es el caso con las preguntas 4: *¿Dónde ha estudiado el español?*, 5: *¿Dónde enseña el español?*, 7: *¿Ha vivido en algún país hispanohablante?*, 13: *¿Qué es lo que más determina cómo habla en clase?*, 14: *¿Qué variantes del español conoce o sabe distinguir cuando alguien la usa?*, 22: *¿Cómo se llama el libro o los libros de español que utiliza en clase?* y 24: *¿Qué materiales didácticos usa en clase para mostrar las distintas variedades?*

Las preguntas abiertas las usamos entre otras cosas cuando queríamos saber datos exactos. Era el caso con las preguntas 1: *Edad*, 3: *¿Cuántos años lleva enseñando el español en la escuela noruega?*, 8: *¿Cuánto tiempo ha vivido en cada país?*, 10: *Dentro de esta variante nacional, ¿qué variante regional habla?* y 25: *Si ha marcado la casilla de “otros” especifique cuál.* También las usamos cuando era provechoso saber los porqués de las respuestas y queríamos que los profesores nos lo explicaran con sus propias palabras para entender mejor sus opiniones y actitudes (preguntas 12, 16 y 19).

Por el contenido, las preguntas de la encuesta pueden dividirse en cuatro grupos:

1. El perfil del profesor
2. La práctica docente
3. Las opiniones y actitudes de los profesores
4. Los manuales

En cada categoría hay entre cuatro y once preguntas. A continuación, analizaremos cada una de estas categorías.

5.1 Parte- 1: El perfil del profesor

En la primera categoría encontramos las preguntas que nos cuentan algo de cómo son los profesores de ELE que constituyen nuestra muestra. Lo llamamos el perfil del profesor.

Se trata de las siguientes preguntas de la encuesta:

1. Edad
2. Nacionalidad
3. ¿Cuántos años lleva enseñando el español en la escuela noruega?
4. ¿Dónde ha estudiado el español?
5. ¿Dónde enseña el español?
6. ¿Cuántos años lo ha estudiado?
7. ¿Ha vivido en algún país hispanohablante?
8. ¿Cuánto tiempo ha vivido en cada país?
9. ¿Habla una variante nacional del español?
10. Dentro de esta variante nacional, ¿qué variante regional habla?
14. ¿Qué variantes del español conoce o sabe distinguir cuando alguien la usa?

Por medio de las respuestas a estas preguntas intentaremos crear una imagen de cómo son los profesores de español en Noruega. Está claro que este perfil afecta la manera de enseñar español y a su vez influye lo que aprenden los alumnos. También usaremos las respuestas para ver si es posible establecer otro tipo de relaciones. Por ejemplo, ¿es diferente la práctica docente de los nativos hispanohablantes a la de los no nativos?

Daremos más espacio al análisis de las preguntas 9 y 10, ya que nos muestran cómo se identifican dialectalmente. Según Andión Herrero (2008b), los profesores son portadores de una identidad dialectal concreta, y, como hemos señalado en apartados anteriores (3.5.1 y 4.3.1), esta es significativa ya que puede determinar la actuación del profesor sobre qué modelo lingüístico enseñar.

5.2 Parte- 2: La práctica docente

Las preguntas de la segunda parte son las que tienen que ver con la enseñanza del español. Son en total siete preguntas. Las tres primeras tienen relación con la variante que utiliza el profesor en clase, y por qué lo usa:

11. ¿Utiliza la misma variante [que habla] en clase?
12. Explique el porqué.
13. ¿Qué es lo que más determina cómo habla en clase?

Las cuatro últimas tienen relación con la enseñanza de o conversación en el aula sobre las variedades y las diferencias que hay en la lengua:

- 20. Normalmente, ¿con qué frecuencia enseña o habla de las diferentes variantes del español?
- 26. ¿Enseña o habla de los contrastes léxicos en clase?
- 27. ¿Enseña o habla en clase de las diferentes fórmulas de tratamiento?
- 28. ¿Enseña o habla de la diferente pronunciación que pueden tener algunas consonantes?

Para poder responder al interrogante principal de la tesina *¿qué español aprenden los alumnos en Noruega?*, así como el planteamiento del problema correspondiente *¿se enseñan las variedades diatópicas del español?*, es muy crucial saber qué es lo que afirman hacer los profesores en su práctica docente. Obviamente, lo que contestan los profesores a estas preguntas va a ser muy significativo.

5.3 Parte- 3: Las actitudes y opiniones de los profesores

Las preguntas de la tercera parte tienen como objetivo revelar los puntos de vista de los profesores sobre cuestiones importantes relacionadas con nuestro tema, las que discutimos en el capítulo 3. Son seis preguntas:

- 15. ¿Considera que existe un español estándar?
- 16. Explique por qué.
- 17. En su opinión, ¿qué variante del español debe emplearse en la enseñanza?
- 18. ¿A cuántas variantes deben ser expuestos los alumnos?
- 19. Explique el porqué.
- 21. ¿A partir de qué nivel de español considera que un alumno está listo para ser expuesto a las variedades del español?

Creemos que las respuestas que dan los profesores a estas preguntas son muy importantes para entender cómo piensan y para establecer los porqués de sus decisiones. En la pregunta 17 hemos *operacionalizado* los conceptos de *norma mono-* y *policéntrica*, es decir, hemos convertido los conceptos abstractos en algo que podemos medir (Jacobsen, 2005). Las respuestas a esta pregunta pueden revelar las actitudes que tienen los profesores hacia las variedades del español o, mejor dicho, si piensan que hay un español mejor que otro (norma monocéntrica) o si todos son iguales de legítimos (norma policéntrica). Además,

descubriremos sus posturas sobre la exposición de las variantes, es decir, si piensan que es importante abordar la diversidad del español en clase y, en tal caso, *cuándo*.

5.4 Parte- 4: Los manuales

La última parte de la encuesta contiene preguntas que nos cuentan algo sobre los manuales y los materiales adicionales que se usan en la enseñanza. Como ya hemos señalado anteriormente, los manuales pueden representar un punto decisivo sobre qué español enseñar.

Las preguntas son las siguientes:

22. ¿Cómo se llama el libro o los libros de español que utiliza en clase?
23. ¿Cree que este libro (o estos libros) trata adecuadamente las variantes del español?
24. ¿Qué materiales didácticos usa en clase para mostrar las variedades?
25. Si ha marcado la casilla de “Otros” especifique cuál.

Los libros que se usan ocupan una gran parte de lo que pasa en clase, y junto con el plan educativo suelen ser muy directivas para los profesores en cuanto al contenido de la enseñanza. Por lo tanto, el contenido y la calidad de estos nos interesa mucho en este contexto. No solamente es importante el modelo lingüístico del español que se ha elegido seguir en los manuales, sino que también es significativo su tratamiento de las variedades de la lengua. Es decir, aparte del modelo lingüístico elegido, ¿aparecen otras manifestaciones de la lengua?

Creemos que las respuestas que dan los profesores a estas preguntas nos van a ser muy útiles para poder averiguar qué español aprenden los alumnos, en cuanto a la diversidad de la lengua. También nos servirán para ver cuáles son los manuales más frecuentes y cómo tratan estos las variantes del español, según los profesores encuestados.

5.5 Debilidades de la encuesta

A pesar de que la *encuesta piloto* que hicimos antes de distribuir la principal no reveló incoherencias ni provocó malentendidos, hemos visto posteriormente que sí había algunas faltas. Consideramos importante saber qué no se ha tomado en cuenta a la hora de formar las preguntas y estar conscientes de las debilidades de nuestros resultados.

Lo primero que queremos comentar es la pregunta 2: *Nacionalidad*. En general, Noruega no acepta la doble nacionalidad, por lo tanto, la respuesta de esta pregunta era de selección única. Sin embargo, hay casos cuando la gente puede tener dos nacionalidades, por ejemplo cuando un niño nacido en Noruega tiene padres con nacionalidades diferentes. Podemos suponer que para los eventuales con doble nacionalidad les haya resultado difícil saber qué responder a esta pregunta. Además, extranjeros que han vivido en Noruega por siete años, en los últimos diez años, y que cumplen una serie de requisitos, pueden volverse noruegos (Utlendingsdirektoratet, 2010). Esta información es relevante para nosotros, ya que puede haber nativos hispanohablantes con nacionalidad noruega. Una solución podría ser cambiar la pregunta a: *¿Es hispanohablante?* Dicho esto, tampoco parece haber afectado demasiado los resultados. Si hacemos una revisión de las respuestas relacionando la nacionalidad con la cantidad de años vivido en cada país hispanohablante (pregunta 8), solamente se destaca un encuestado, quien tiene nacionalidad noruega, pero confirma que ha vivido 29 años en España, posiblemente porque haya crecido allí.

Después, hay unas faltas en relación a la pregunta 6: *¿Cuántos años lo ha estudiado?*; posteriormente vemos que debimos haber especificado si estábamos pensando solamente en estudios universitarios y de escuelas superiores, o si también queríamos que se incluyera lo que habían estudiado como alumnos en la escuela. Además, pasamos por inadvertido y olvidamos de que solamente se requiere 30 créditos en el español para enseñar en la enseñanza media obligatoria y que hay profesores que enseñan el español sin tener la formación necesaria. Por lo tanto, hicimos las alternativas para responder desde un año en adelante, algo que puede haber creado más confusión sobre qué estudios incluir o dificultades a la hora de responder para los que habían estudiado menos de un año. En consecuencia, no llegamos a saber con exactitud cuántos años de estudios superiores del español han tenido nuestros encuestados.

También queremos comentar una incoherencia entre las preguntas 9, 10 y 11. Las preguntas 9 y 10 inciden por la variante nacional y regional, respectivamente, de los encuestados. En la pregunta 9 era posible responder “ninguna”, sin embargo, para los que no consideran hablar una variante determinada del español les podría resultar difícil la pregunta 11: *¿Utiliza esta misma variante en clase?* Personalmente pensamos que los que no hablan ninguna variante no tienen otra opción que elegir la respuesta “sí”, pero vemos que debimos haber formulado mejor las preguntas para que quedara más claro y no haya malentendidos.

6 Resultados y análisis

En este capítulo pretendemos hacer un análisis de los resultados de la encuesta para responder el interrogante principal y las preguntas correspondientes así como probar las hipótesis. Es decir, queremos extraer de las respuestas la información que necesitamos para averiguar qué español aprenden los alumnos en Noruega. Esto comprende también hasta qué punto aprenden algo de la diversidad de la lengua española.

Como ya hemos comentado varias veces, lo que aprenden los alumnos viene determinado por lo que elige hacer su profesor. Por lo tanto, haremos el análisis partiendo de las cuatro partes presentadas en el capítulo anterior, es decir, analizaremos el perfil del profesor de ELE en Noruega, su práctica docente así como sus actitudes y opiniones, y, finalmente, los manuales.

El número de respuestas que se van a analizar son 84. Ya que del grupo *Spansklærere i Norge* (Profesores de Español en Noruega) de Facebook y los participantes de la conferencia de *Fremmedspråksenteret* en teoría pueden ser todos miembros de la Asociación Noruega de Profesores de Español (ANPE), no podemos saber cuántos profesores recibieron la invitación para participar. En consecuencia, tampoco sabemos la tasa de respuesta exacta de la encuesta. Si ignoramos el hecho de que puede haber un solapamiento, hemos invitado a un total de 379 profesores. La tasa de respuesta sería entonces un 22, 2%. Más probablemente sea un poco más. Apoyados en los números de Jacobsen (2005) dados en el apartado 2.3, concluimos en que tenemos una tasa de respuesta relativamente alta para ser una encuesta electrónica, aunque no satisfactoria.

En el capítulo anterior comentamos que enviamos la encuesta a una *muestra de conveniencia* de la población estadística. Las muestras de este tipo están entre las *muestras no probabilísticas*, que tienen el peligro de no representar el universo de la investigación (Jacobsen, 2005). En nuestro caso, sabemos que la mayoría de nuestra muestra más probablemente consiste de miembros de ANPE. En el apartado 4.3.1 comentamos que estos miembros pueden representar los profesores de ELE en Noruega más dedicados. Si es así, no podemos decir que nuestra muestra es representativa de toda la población.

Además, sabemos que un gran porcentaje de los invitados eligieron no participar en la encuesta y parece razonable suponer que los que sí han participado representan los profesores todavía más dedicados. Por lo tanto, aunque no lo podemos saber con seguridad, tendremos cuidado con generalizar los resultados y decir que son válidos para todos los profesores de ELE en Noruega. Sin embargo, pensamos que nuestros resultados pueden dar una indicación de qué se hace en Noruega, es decir, de qué español aprenden los alumnos de ELE.

Ahora bien, a la hora de tratar los datos de la encuesta exportamos todas las respuestas a una hoja de cálculo en Excel. Separamos los datos de carácter cuantitativo, es decir, las respuestas a las preguntas cerradas, para analizarlos y procesarlos mediante el programa estadístico SPSS¹⁷. El análisis es tanto univariante como bivalente. Los análisis univariantes los hemos presentado en tablas, mostrando las distribuciones de frecuencias y/o de porcentajes, así como gráficas de barras o diagramas circulares. Los análisis bivariantes, a su vez, las presentamos por medio de tablas cruzadas de frecuencias.

6.1 Parte- 1: El perfil del profesor

Edad

En el cuestionario preguntamos por la edad exacta de los profesores. Los resultados nos muestran que los encuestados son de 23 a 66 años con una edad media de 43,7 años. Tenemos una edad mediana de 43 años, que es casi igual a la edad media, lo cual nos cuenta que no tenemos valores extremos y que son distribuidos con bastante equilibrio. Si juntamos los respondientes en cuatro grupos con intervalos de diez años para ver mejor la distribución de su edad, obtenemos el resultado que se puede ver en la tabla 1.

Grupo	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
1,00	18	21,4	21,4
2,00	28	33,3	54,8
3,00	20	23,8	78,6
4,00	18	21,4	100,0
Total	84	100,0	

Tabla 1: La edad de los respondientes en grupos. 1=23-33 años, 2=34-44 años, 3=45-55 años, 4=56-66 años. Frecuencia y porcentajes. N=84.

¹⁷ El acrónimo de *Statistical Package for the Social Sciences*

La tabla nos muestra que la tercera parte de los profesores (un 33,3%) son del grupo 2, es decir, tienen de 34 a 44 años. Vemos que el grupo de los más jóvenes es igual de tamaño que el grupo de los que son mayores de edad. El porcentaje acumulado nos cuenta, entre otras cosas, que más de la mitad de nuestros informantes tienen 44 años o menos.

Nacionalidad

Las alternativas para responder respecto a la nacionalidad eran Noruega, los veintiún países hispanohablantes y una categoría que llamamos “otra” que incluía a todas las demás nacionalidades. Los resultados pueden verse en la siguiente tabla:

Nacionalidad	Frecuencia	Porcentaje
Argentina	2	2,4
Colombiana	1	1,2
Cubana	1	1,2
Española	15	17,9
Mexicana	4	4,8
Nicaragüense	1	1,2
Noruega	47	56,0
Otra	12	14,3
Venezolana	1	1,2
Total	84	100,0

Tabla 2: La nacionalidad de los respondientes. Frecuencia y porcentajes. N=84.

Como ya hemos comentado con anterioridad, podemos dividir los profesores en dos grupos principales: los nativos hispanohablantes y los no nativos.

Los no nativos hispanohablantes representan un 70,3% de los encuestados. Más de la mitad de ellos tienen nacionalidad noruega (56%), mientras los de la categoría “otra” representa un 14,3% de los respondientes. Ellos pueden ser daneses, ingleses o de cualquier otro país, no lo sabemos. Tanto los noruegos como los de la categoría “otra” pueden tener un o unos padres hispanohablantes, de eso no dicen nada nuestros resultados, como comentamos en el apartado 5.5.

Los nativos hispanohablantes, a su vez representan el resto, es decir, un 29,7%. En el año 2012, Carrai presentó un perfil de los profesores de ELE en Noruega basado en una encuesta realizada entre los miembros de ANPE. Había encontrado que más de una tercera parte de los profesores tenían el español como lengua materna. Este porcentaje no está tan lejos de lo que hemos encontrado nosotros. De nuestros resultados, se desprende, además, que más de la mitad de los nativos hispanohablantes, un 17,9% de los encuestados, son españoles. No hay

muchos profesores de cada país hispanoamericano, pero en total hay 10 profesores que tienen una nacionalidad hispanoamericana y representan un 11,8% de los encuestados.

Experiencia como profesor

La pregunta que hicimos a los profesores para pedir los años de experiencia como profesor era una pregunta abierta, es decir, podían responder con un solo número y, si querían, precisar más con texto libre. Para poder realizar un cálculo convertimos todas las respuestas a números de años. Quiere decir que cuando un profesor había respondido por ejemplo dos meses, lo cambiamos a 0,17 años, etc. Había algunos casos especiales donde teníamos que interpretar las respuestas un poco. Cuando un profesor afirmó haber enseñado el español cuatro años en Noruega y 16 años en Dinamarca, lo cambiamos a 20 años, ya que consideramos que los años como profesor en nuestro país vecino cuenta igual que la experiencia que tiene de Noruega. En otro caso, la respuesta era 12 años en la escuela noruega y 11 años en cursos para adultos. Aquí también sumamos los números, ya que no pensamos que la experiencia de los cursos para adultos debería ser menos válida. Lo mismo hicimos con un profesor que afirmó tener experiencia de la universidad además de la escuela.

Las respuestas de la encuesta nos muestran que la experiencia entre los respondientes es muy variada. Tenemos a un estudiante de PPU que todavía no ha enseñado el español, y tenemos al profesor ya mencionado con un total de 23 años de experiencia como profesor de ELE. La experiencia media es más o menos 6,6 años, mientras la mediana es 5 años. La mediana nos cuenta que la mitad de los profesores llevan 5 años o menos enseñando el español. La experiencia media es más alta porque tenemos unos valores extremos que se distinguen de lo normal, lo cual es el caso con el profesor con 23 años de experiencia. Dividimos los años de experiencia en cuatro grupos con intervalos de 5,5 años para ver mejor la distribución. El resultado se encuentra en la tabla 3.

Grupo	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
1,00	49	58,3	58,3
2,00	22	26,2	84,5
3,00	6	7,1	91,7
4,00	7	8,3	100,0
Total	84	100,0	

Tabla 3: La experiencia de los respondientes en grupos. 1=0-5,5 años, 2=5,51-11,5 años, 3=11,51-16,5, 4=16,51-23,0. Frecuencia y porcentajes. N=84.

Aquí vemos de nuevo que la mayoría de nuestros respondientes tienen relativamente pocos años de experiencia. Un 58,3% de los profesores llevan 5,5 años o menos enseñando el español, y sólo hay un 8,3% que tienen más de 16,5 años de experiencia. Recordamos que la asignatura ganó impulso después de la introducción de K06 y, por tanto, no son extraños los resultados.

Estudios del español

Puesto que un profesor puede estudiar en varios lugares durante su carrera, la pregunta sobre dónde se han realizado los estudios de español era con respuestas múltiples. Es decir, el respondiente podía seleccionar más de una respuesta. En consecuencia, tenemos un total de 132 respuestas a esta pregunta. La distribución de las respuestas la podemos ver en la figura 1.

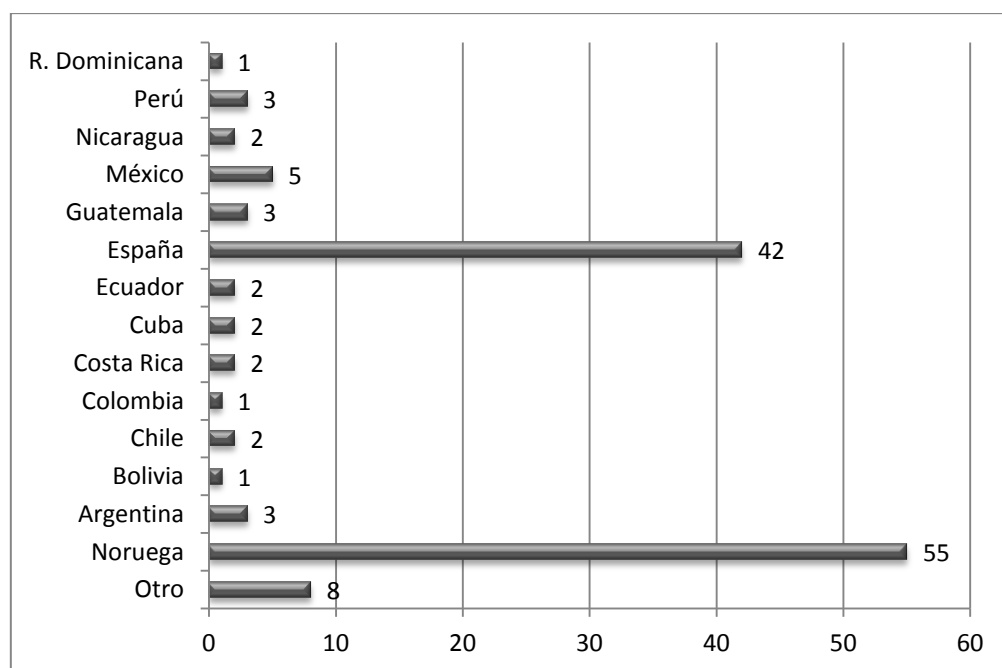


Figura 1: Lugares donde han estudiado el español. Frecuencia. N=132

Vemos que muchos han estudiado el español en Noruega, hasta 55 respondientes afirman haber estudiado allí. Notamos que el número es un poco más grande que la cantidad de profesores con nacionalidad noruega (47 profesores). Estudiando las respuestas más cerca, vemos que la mayoría de los que han estudiado el español en Noruega, son noruegos. Pero hay también nativos de otros países que han estudiado aquí, y hay noruegos que no han estudiado el español en su país.

El segundo grupo más grande es España, donde han estudiado 42 profesores. Quiere decir que la mitad de nuestros respondientes han estudiado en España por un tiempo. Si hacemos una tabla cruzada entre la nacionalidad y los que han estudiado en España (tabla 4), vemos que hay un gran número de noruegos, 24 exactamente, que han estudiado el español allí. El gran número se puede explicar por la cercanía geográfica entre España y Noruega. Podemos suponer que sus estudios en España hayan afectado su variante del español. Volvemos a hablar de esto más abajo. La tabla cruzada también nos muestra que 14 de los 15 nativos españoles han estudiado en su propio país, y que tres de la categoría “otra” han estudiado allí.

Nacionalidad		Lugar estudios		Total
		No España	España	
	Argentina	2	0	2
	Colombiana	0	1	1
	Cubana	1	0	1
	Española	1	14	15
	Mexicana	4	0	4
	Nicaragüense	0	1	1
	Noruega	24	23	47
	Otra	9	3	12
	Venezolana	1	0	1
Total		42	42	84

Tabla 4: Tabla cruzada de la nacionalidad y los que han estudiado en España y no. N=84.

Si un profesor quiere estudiar en el continente americano, las posibilidades son muchas. Por lo tanto, no hay muchos que han estudiado en cada país. Sin embargo, si sumamos todos los profesores que han estudiado en un país hispanoamericano llegamos a 27 personas, lo cual sí es un número considerable. Quiere decir que un 32,1% de los encuestados han estudiado en Hispanoamérica. Finalmente, hay 8 respondientes que han estudiado en otros países que no hemos listado.

También preguntamos cuántos años habían estudiado el español. Tendremos en cuenta la debilidad mencionada de que deberíamos haber especificado a qué nivel de estudios nos estábamos refiriendo. Un profesor nos comenta que a la hora de sumar los años estudiados, ha incluido dos años de estudios del español en la secundaria y un curso de un mes en México.

En la tabla 5 debajo vemos que un 28,6% de los respondientes afirman haber estudiado el español más de 5 años. El hecho de que 5 años de estudios universitarios equivale a una maestría en español nos hace suponer que varios profesores hayan hecho como el profesor ya

mencionado y hayan incluido estudios del español de otros niveles a la hora de sumar el número de años que han estudiado el idioma.

Número de años	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulativo
1 año	14	16,7	16,7
2 años	16	19,0	35,7
3 años	16	19,0	54,8
4 años	7	8,3	63,1
5 años	7	8,3	71,4
Más de 5 años	24	28,6	100,0
Total	84	100,0	

Tabla 5: Años de estudios del español por parte de los respondientes. Frecuencia y porcentajes. N=84.

Lugar donde enseña

A la hora de preguntar por el lugar donde enseñan los profesores, pusimos como alternativas “En la enseñanza media obligatoria [Ungdomsskole]” y “En la enseñanza secundaria [Videregående skole]”, y tenían la posibilidad de responder los dos. Los resultados muestran que 33 profesores enseñan en la enseñanza media obligatoria y 60 enseñan en la enseñanza secundaria. En total son 93, lo cual quiere decir que nueve profesores afirman enseñar en los dos lugares, y no es extraño ya que hay varios colegios del tipo 8-13 en Noruega. Estos son colegios combinados de la media obligatoria y la secundaria. Según lo recién descubierto, la distribución sería la siguiente:



Figura 2: La distribución los lugares donde enseñan los respondientes. N=93.

La pregunta era obligatoria, es decir que todos tenían que responderla. Por lo tanto, hay que tener en cuenta que no sabemos qué ha respondido el estudiante de PPU, tampoco dónde

trabajan actualmente el profesor con experiencia de la universidad y el que tiene experiencia de cursos para adultos. También nos ha comentado un profesor que había que responder la enseñanza media obligatoria, pero que en realidad trabaja en la enseñanza primaria en 5to, 6to y 7mo grado.

Estancia en un país hispanohablante

Lo primero que notamos en los resultados es que hay una gran cantidad de los encuestados que han vivido en un país hispanohablante. En total 15 profesores, un 17,9% de los respondientes, dicen que no lo han hecho. Entre ellos hay un cubano que afirma no haber vivido en un país hispanohablante. Esto nos parece un poco extraño, ya que vemos que sí admite haber estudiado en este país. Los demás son no nativos, 10 noruegos y 4 de otra nacionalidad. Es decir, un 23,7% de los no nativos no han vivido en un país hispanohablante.

Del porcentaje presentado al principio de este apartado se desprende que un 82,1% de los profesores sí han vivido en un país de habla hispana. Tenemos 83 casos marcados distribuidos en los 69 profesores que quedan, lo cual significa que varios respondientes han vivido en más de un país hispanohablante. El país con mayor presencia es España con sus 46 casos. Quiere decir que un 54,8% de los profesores encuestados han vivido en España alguna vez en su vida. Este gran porcentaje no es sorprendente, ya que España es el país hispanohablante más cercano a Noruega, donde todos los encuestados viven y trabajan. Además, hemos visto anteriormente que tenemos a un gran número de españoles nativos entre nuestros respondientes y a muchos que han realizado (parte de) sus estudios del español en ese país.

En los países hispanoamericanos han vivido en total 37 profesores, un 44%. Ningún profesor encuestado ha vivido en El Salvador, Guinea Ecuatorial, Honduras, Panamá, Paraguay, Puerto Rico o Uruguay. Por el contrario, México es el país hispanoamericano donde han vivido más profesores, un total de 10.

También les preguntamos cuánto tiempo habían vivido en cada país. Varios comentan que sólo lo habían hecho por unas semanas o unos meses, mientras otros afirman haber vivido allí por un tiempo bastante largo. Pensamos que la estancia en el país puede haber afectado a la manera de hablar el español, y es lo que vamos a estudiar enseguida.

Variante nacional del español

Como apuntamos en el capítulo anterior, en el apartado 5.1, la pregunta sobre qué variante nacional hablan los profesores nos puede dar una imagen de quienes son dialectalmente y las respuestas nos darán una indicación de qué español se lleva a los alumnos por medio de los profesores, si es que no modifiquen su variante en clase.

Variante nacional	Frecuencia	Porcentaje
La argentina	3	3,6
La boliviana	1	1,2
La chilena	3	3,6
La colombiana	1	1,2
La costarricense	1	1,2
La cubana	2	2,4
La ecuatoriana	2	2,4
La española	45	53,6
La guatemalteca	1	1,2
La mexicana	6	7,1
La nicaragüense	1	1,2
La peruana	2	2,4
La venezolana	1	1,2
Ninguna	13	15,5
Otras	2	2,4
Total	84	100,0

*Tabla 6: Variante nacional. Frecuencia y porcentajes,
N=84.*

Como vemos en la tabla, las alternativas eran las 21 variantes nacionales del español, ninguna variante y otras variantes. Los encuestados afirman hablar 13 variantes nacionales diferentes, además de la variante caracterizada como “otras”. 45 profesores afirman hablar una variante de español de España, 13 profesores no se identifican lingüísticamente con ninguna de las variantes nacionales, mientras 2 dicen que hablan otra variante. Los 24 profesores restantes hablan una variante latinoamericana, siendo la mexicana la variante más frecuente (6 profesores). Resumiendo, un 53,6% se identifican con la variante nacional de España, un 28,6% con una variante hispanoamericana, un 15,5% con ninguna y un 2,4% con otra variante nacional.

Variante de España

Hemos visto que la variante nacional más hablada entre nuestros informantes es la de España y queremos dar un espacio a ver qué podemos decir de los que hablan esta variante. Hicimos una tabla cruzada entre la nacionalidad y la variante nacional para ver de dónde son. Los resultados se pueden ver en la tabla:

Variante nacional	Nacionalidad									Total
	Argentina	Colombiana	Cubana	Española	Mexicana	Nicaragüense	Noruega	Otra	Venezolana	
La argentina	2	0	0	0	0	0	0	1	0	3
La boliviana	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
La chilena	0	0	0	0	0	0	3	0	0	3
La colombiana	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
La costarricense	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
La cubana	0	0	1	0	0	0	1	0	0	2
La ecuatoriana	0	0	0	0	0	0	2	0	0	2
La española	0	0	0	15	1	0	21	8	0	45
La guatemalteca	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
La mexicana	0	0	0	0	3	0	3	0	0	6
La nicaragüense	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
La peruana	0	0	0	0	0	0	2	0	0	2
La venezolana	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Ninguna	0	1	0	0	0	0	10	2	0	13
Otras	0	0	0	0	0	0	2	0	0	2
Total	2	1	1	15	4	1	47	12	1	84

Tabla 7: Tabla cruzada entre la variante nacional y la nacionalidad. Frecuencia. N=84.

La tabla 7 muestra que la variante española es hablada por 15 españoles, 21 noruegos, 8 con otra nacionalidad y 1 mexicano. Como cabía esperar, todos los nativos españoles afirman hablar la variante de su país de origen. Además hay 29 no hispanohablantes que hablan una variante de España. La respuesta del mexicano nos parece un poco extraña. Sin embargo, afirma en su respuesta de la pregunta abierta siguiente que habla además la variante nacional mexicana. Volvemos a hablar de la decisión que hizo en el apartado 6.2, cuando hablemos de la variante que se usa en clase.

Para los que no son nativos, pensamos que el hecho de que hayan vivido en un país hispanohablante o no, puede haber afectado la variante del español que hablan. Para averiguar esto hicimos una tabla cruzada más (tabla 8), entre la variante nacional y los que han vivido en España y no.

Variante nacional		Estancia en España		Total
		No	Sí	
	La argentina	2	1	3
	La boliviana	1	0	1
	La chilena	3	0	3
	La colombiana	0	1	1
	La costarricense	1	0	1
	La cubana	2	0	2
	La ecuatoriana	1	1	2
	La española	10	35	45
	La guatemalteca	1	0	1
	La mexicana	6	0	6
	La nicaragüense	0	1	1
	La peruana	1	1	2
	La venezolana	1	0	1
	Ninguna	8	5	13
	Otras	1	1	2
Total		38	46	84

Tabla 8: Tabla cruzada entre la variante nacional con los que han vivido en España y no. N=84

La tabla 8 nos muestra que 35 de los 45 que hablan la variante nacional española, es decir un 77,8%, afirman haber vivido en este país. Entre los 35 encontramos también a los 15 nativos españoles. Nos quedamos, entonces, con 20 no españoles que han vivido en España y consideran hablar una de sus variantes. Los 20 se distribuyen entre los noruegos y los de otra nacionalidad no hispana. Sin contar con los españoles el porcentaje es 66,7%. De esto deducimos que la importancia de haber vivido en España parece ser relativamente grande, aunque no siempre decisivo.

Una tabla cruzada entre nacionalidad y los que afirman haber vivido en España y no nos informa que 23 de los noruegos y 6 de los de otra nacionalidad han vivido en España. Es decir, no todos los profesores no nativos que han vivido en España hablan una variante de este país. Esto puede explicarse por el hecho de que entre ellos haya varios que han vivido en otros países hispanohablantes además de España y que han tenido el mayor contacto con otra variante nacional. En consecuencia, no hablan la variante nacional española.

En la tabla 8 vemos, además, que también hay 10 profesores, un 22,2%, que hablan una variante de España sin haber vivido allá. Otra tabla cruzada (tabla 9) entre la variante nacional y los que han vivido en un país hispanohablante y no, nos puede contar que hay 8 profesores que no han tenido una estancia en ningún país de habla hispana, pero que afirma hablar la variante de España. Quiere decir que hay 2 profesores que no han vivido en España, pero que

sí han vivido en otro(s) país(es) hispanohablante(s) y que aun así hablan una variante de España.

Variante nacional		Estancia en país hispanohablante		Total
		Sí	No	
	La argentina	3	0	3
	La boliviana	1	0	1
	La chilena	2	1	3
	La colombiana	1	0	1
	La costarricense	1	0	1
	La cubana	1	1	2
	La ecuatoriana	2	0	2
	La española	37	8	45
	La guatemalteca	1	0	1
	La mexicana	6	0	6
	La nicaragüense	1	0	1
	La peruana	2	0	2
	La venezolana	1	0	1
	Ninguna	8	5	13
	Otras	2	0	2
Total		69	15	84

Tabla 9: Tabla cruzada entre la variante nacional y los que han vivido y no en un país hispanohablante. N=84.

De la tabla 9 se desprende, además, que un 53,3% de los encuestados que no han vivido nunca en un país hispanohablante afirman hablar una variante de España. Para poder hacer una conclusión categórica en cuanto a esto necesitaríamos más informantes, pero podemos decir que lo recién descubierto es una indicación de que la variante de España es la que se suele hablar entre profesores de ELE en Noruega que no han vivido en ningún país hispanohablante. Una posible explicación puede ser que sus propios profesores del español hayan hablado y enseñado una variante de España.

Variante de Hispanoamérica

Pasamos a los 24 profesores que hablan una variante americana, quienes representan un 35,7% de los encuestados. La tabla 9 muestra que la mayoría de los que hablan una variante hispanoamericana, han vivido en un país hispanohablante. Vemos que solamente hay dos profesores que se identifican con una variante hispanoamericana sin haber tenido una estancia en un país hispánico. Se trata de un profesor que habla la variante chilena y uno que habla la variante cubana. Para saber si los demás hablan la variante de los países donde han vivido, hemos tenido que hacer 13 tablas cruzadas combinando cada país latinoamericano con la variante nacional. Los resultados son que, con excepción de tres casos, todos los que hablan una variante nacional de un país latinoamericano han vivido en este país. Las tres excepciones

son los dos que acabamos de ver, más un colombiano que no piensa que hable ninguna variante nacional del español. Es decir, 21 de los 24 profesores que hablan una variante nacional hispanoamericana, han vivido en el país correspondiente. Esta cantidad equivale a un 87,5%. Si descontamos los 10 nativos latinoamericanos, se trata de un 78,6%. Estos porcentajes son mayores de los que vimos con relación a la variante de España en el apartado anterior y podemos decir que una estancia en el país latinoamericano parece ser muy decisivo para hablar una de sus variantes.

Ninguna y “otra” variante

Por último cabe mencionar los 13 profesores, es decir el 15,5% de la tabla 6 que no consideran hablar ninguna variante nacional del español y los 2 profesores que hablan “otra” variante. ¿Quiénes son ellos? Es evidente que la conciencia de una identidad dialectal es diferente para los nativos hispanohablantes que los no nativos. Es decir, los no nativos pueden tener una inseguridad de pertenencia a una variedad por haber vivido en lugares diferentes o de otra manera han sido expuestos e influidos por diferentes variantes. Resulta muchas veces que hablan una mezcla de varias variantes, y que, por lo tanto, no hablan ninguna variante determinada. La tabla cruzada entre nacionalidad y variante nacional que hicimos anteriormente (tabla 7) nos informa que se trata de 10 noruegos, 2 de otra nacionalidad y 1 colombiano. Es decir, el resultado es más o menos como esperamos, puesto que ya sabíamos del colombiano. Los que hablan “otra” variante son noruegos los dos.

Además, debe ser difícil conocer una variante determinada sin haber vivido en la región donde se la habla. De este modo, queríamos ver cuántos de los que no hablan ninguna variante nacional han vivido en un país hispanohablante y cuántos no. La tabla 9 nos cuenta que 5 de los 13 profesores que no hablan ninguna variante no han vivido nunca en un país hispanohablante. Los que hablan “otra” variante sí han vivido en un país hispanohablante.

Si vemos más cerca las respuestas, encontramos a un profesor que comenta que habla una variante “latinoamericana” porque ha vivido allí y no en España. Los datos nos informan que este profesor ha vivido un año en Costa Rica y medio año en Chile, lo cual puede haber causado una mezcla de variantes en su manera de hablar el español. Además, hay un respondiente que ha vivido diez años en Bolivia y tres años en Ecuador sin declarar hablar ninguna de estas variantes nacionales. Encontramos la explicación en la respuesta abierta a la pregunta siguiente, donde reconoce que tiene rasgos de dos variantes regionales de Bolivia,

pero no considera hablar la variante nacional de este país porque no está muy consciente en conservar estas variantes.

Dos de los profesores que no hablan ninguna variante no dan ningunas especificaciones sobre su manera de hablar el español. En los casos restantes vemos que los encuestados han vivido en varios países o han vivido muy poco tiempo en el país donde han vivido. Al decir poco tiempo nos referimos a un tiempo de 6 meses o menos. En ambos casos debe ser difícil adquirir una variante determinada. Con los dos que afirman hablar una variante de la categoría “otras” el caso es el mismo. Uno de ellos dice que habla una mezcla de varios dialectos porque ha vivido en muchos países hispanohablantes. Dice que se le han pegado ciertas características de los lugares donde ha vivido, y que lo que se nota más es la entonación argentina y la fonología y el léxico de España.

Si pensamos en nuestro objetivo principal de la tesina, que es averiguar qué español aprenden los alumnos, está claro que el hecho de que el profesor no hable ninguna variante determinada o “otra” variante, tiene mucha relevancia. Si ellos mismos no hablan una variante concreta del español, entonces no hay cómo enseñarles una a los alumnos.

Variante regional

Esta pregunta sobre la variante regional que hablan los profesores no era obligatoria contestar. Por lo tanto, hay varios profesores que no han contestado, o sea, tenemos en total 59 respuestas a esta pregunta. Puesto que hay un sinfín de alternativas de responder, la pregunta era abierta. En consecuencia, lo que han respondido los profesores varía mucho.

La mayor variación la encontramos entre los profesores que hablan una variante española. En este grupo hay primero 8 que afirman hablar el madrileño, otros 8 que dicen que hablan el castellano y 1 dice que habla la variante tradicional. Ya que pensamos que estas tres variantes se pueden juntar en una, es decir la castellana, hay en total 17 que hablan esta variante. Después, hay 10 profesores que hablan la variante andaluza, 4 hablan un español del norte y un par de profesores que hablan el español de las islas canarias. Unos pocos dicen que hablan el catalán, el valenciano y el gallego. Finalmente hay los que afirman hablar una mezcla y los que no han contestado la pregunta.

Entre las variantes latinoamericanas, la variedad regional es muy grande. Ya que sabemos que la mayoría de los profesores encuestados que hablan una de esas variantes han vivido en un

país hispanohablante, suponemos que la variante regional con la que se identifican, es la que se habla en la parte donde han vivido. El profesor que hablaba español cubano y el que hablaba español chileno sin haber vivido allá son entre los que no han contestado esta pregunta.

El conocimiento de las variantes

Como ya hemos señalado en apartados anteriores, el conocimiento de las variantes es muy importante para poder enseñar las variedades del español. Dice Andi3n Herrero en su ponencia en el XIX Congreso de ASELE del 2008 que durante mucho tiempo han percibido que los profesores poseen una informaci3n muy desigual sobre las variedades de la lengua, y sigue diciendo que no deber3a ser as3. Al contrario, dice que “es innegable que la sensibilidad lingüística y el conocimiento profundo y extenso de la lengua es un requisito que los alumnos tienen derecho a exigir en sus profesores” (Andi3n Herrero, 2008b: 169). En la tabla 10 podemos ver qué variantes conocen o saben distinguir los encuestados.

Variante	Número	Variante	Número
Ninguna	7	La guineana	2
La argentina	70	La hondureña	4
La boliviana	10	La mexicana	55
La chilena	49	La nicaragüense	8
La colombiana	25	La panameña	4
La costarricense	12	La paraguaya	6
La cubana	49	La peruana	28
La dominicana	11	La puertorriqueña	7
La ecuatoriana	10	La salvadoreña	2
La española	71	La uruguaya	16
La guatemalteca	7	La venezolana	27

Tabla 10: El conocimiento de las variantes del español por parte de los respondientes. Frecuencia. N=480.

Vemos que la variante que resulta más fácil conocer o distinguir es la española con sus 71 votos (un 84,5% de los encuestados), seguida con la argentina con 70. Después vemos que muchos tienen conocimientos de la variante mexicana (un 65,5%), la chilena y la cubana (un 58,3%). Las variantes menos conocidas son la guineana y la salvadoreña (un 2,4%), la hondureña y la panameña (un 4,8%).

Siete profesores dicen que no conocen ni saben distinguir ninguna variante del español. En la tabla 11 podemos ver que cinco de estos siete profesores están entre los que no han vivido en ningún país hispanohablante. Por lo tanto, el hecho de haber vivido en uno o varios países

donde se habla español parece ser significativo no solamente en cuanto a qué variante se habla, sino que también en cuanto al conocimiento de las distintas variantes del español.

Ha vivido en un país hispanohablante	Puede distinguir variantes		Total
	Sí	Ninguna	
Sí	67	2	69
No	10	5	15
Total	77	7	84

Tabla 11: Tabla cruzada entre los que no conoce o distingue ninguna variante del español y los que no han vivido en ningún país hispanohablante.

6.2 Parte- 2: La práctica docente

La variante que se utiliza en clase

Dice Flórez Márquez (2000) que el registro predominante en la clase de ELE va a ser el habla que domina y usa el profesor. Ya hemos visto qué variantes afirman hablar los profesores. En este apartado queremos averiguar si el profesor utiliza o no la misma variante en clase. Es decir, ¿cambia su manera de hablar el español cuando habla con sus alumnos? Está claro que la variante que se transmite a los alumnos es el español que realmente usa el profesor en clase. El resultado de la pregunta lo podemos ver en porcentajes en la figura abajo.

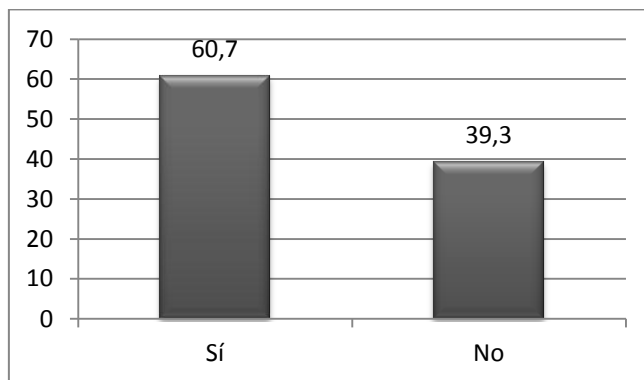


Figura 3: Uso de la misma variante. Porcentajes. N=84.

Vemos que más de la mitad, un 60,7% de los encuestados, afirman utilizar la misma variante en clase. Sin embargo, el grupo de los que afirman no usar la misma variante es relativamente grande, un 39,3%. Hay varias cosas que podemos comentar aquí. Lo más esencial es averiguar quiénes son los que no utilizan la misma variante, y por qué no lo hacen.

Una tabla cruzada entre la nacionalidad y los que utilizan o no la misma variante en clase nos puede contar de dónde son los que usan y no la misma variante en clase (tabla 12).

Nacionalidad	Misma variante		Total
	No	Sí	
Argentina	0	2	2
Colombiana	1	0	1
Cubana	1	0	1
Española	6	9	15
Mexicana	2	2	4
Nicaragüense	1	0	1
Noruega	17	30	47
Otra	5	7	12
Venezolana	0	1	1
Total	33	51	84

Tabla 12: Tabla cruzada entre la nacionalidad y la pregunta 11.
Frecuencias. N=84.

Como vemos en la tabla, 17 noruegos y 5 con otra nacionalidad no hispánica no utilizan la misma variante en clase, es decir un 37,3% de los no nativos hispanohablantes. Notamos que este porcentaje es menor que el porcentaje general de 39,3%, un dato que no habíamos previsto.

Al contrario, hicimos una hipótesis al principio de este trabajo: *Los nativos enseñan su propia variante*, en base a lo que dice Moreno Fernández (2007) que es muy difícil salir de lo propio. De la tabla vemos que una mitad de los 10 latinoamericanos encuestados dice que no usa la misma variante, y la otra mitad dice que sí. En cuanto a los españoles, un 40% no usa su propia variante. Cabe mencionar que se trata de tres profesores con la variante andaluza, un profesor con el español del norte, uno con la variante gallega y otro con la variante valenciana, y que la decisión que han hecho los últimos dos mencionados es bien razonada puesto que son idiomas diferentes. Notamos que ninguno de los profesores españoles que no utilizan la misma variante en clase habla la variante castellana.

Si hablamos de los nativos en general, llegamos a que un 44% de los nativos hablan diferente en clase. Todos los porcentajes son más altos que el general y mayores respecto al de los no nativos. Hay, entonces, un porcentaje significativo de los nativos que no enseñan su propia variante del español y no podemos decir que la hipótesis presentada es correcta dentro de nuestra muestra. En el próximo apartado veremos las explicaciones que dan algunos de los que han decidido no enseñar su propia variante.

También es interesante ver cómo están distribuidas las respuestas entre las variantes nacionales. Es decir, ¿depende esta decisión de la variante que se habla? La tabla 13 es una tabla cruzada entre la variante nacional de los profesores y la pregunta que estamos analizando:

Variante nacional		Misma variante		Total
		No	Sí	
	La argentina	1	2	3
	La boliviana	0	1	1
	La chilena	2	1	3
	La colombiana	0	1	1
	La costarricense	0	1	1
	La cubana	2	0	2
	La ecuatoriana	1	1	2
	La española	13	32	45
	La guatemalteca	0	1	1
	La mexicana	3	3	6
	La nicaragüense	1	0	1
	La peruana	1	1	2
	La venezolana	0	1	1
	Ninguna	8	5	13
	Otras	1	1	2
Total		33	51	84

Tabla 13: Tabla cruzada entre variante nacional y los que usan la misma variante en clase y no. Frecuencias. N=84.

Primero recordamos lo que vimos en el apartado 5.5, que para los que no hablan ninguna variante nacional (13 profesores) ha sido un poco problemático saber qué contestar a esta pregunta. De la tabla 13 vemos que 8 de estos profesores dicen que no utilizan la misma variante en clase, mientras 5 dicen que sí lo hacen. Ya que esta parte es una debilidad de la encuesta, no vamos a dar más espacio a analizar estas respuestas.

La tabla nos enseña, además, que 13 de los 45 que hablan una variante española, un 28,9%, no utilizan la misma variante en clase. Esto implica que un 71,1% de los que hablan una variante española sí utiliza la misma variante en la enseñanza de ELE. Recordamos los porcentajes generales que eran 39,3% y 60,7%, respectivamente, y notamos que el porcentaje que no utiliza la misma variante en clase entre los que hablan una variante española es menor que el porcentaje general, y que, en consecuencia, el porcentaje que sí usa la misma variante es más alto.

Después, hay 11 de los 24 que hablan una variante latinoamericana que no usan su propia variante. Aunque este número es menor que el anterior, el porcentaje es mucho más grande. Este grupo representa un 45,8% de los de habla latinoamericana, un porcentaje

significativamente más grande comparado con los que hablan una variante de España, y también respecto al porcentaje general. Por lo tanto, podemos deducir que los hablantes de las variantes americanas del español tienden a cambiar su manera de hablar en clase, más que los que hablan una variante española.

Los porqués

Más importante que el hecho de usar o no la misma variante, son las razones que están detrás de sus decisiones, las cuales pueden explicar lo que recién hemos descubierto. En la pregunta 12 de la encuesta les pedimos a los encuestados los porqués. Veremos primero unos ejemplos de razones que nos dan los que dicen que no utilizan la misma variante en clase.

Porque no es la variedad más común. (Variante argentina, Bonaerense)

Me imagino que sea más fácil para los estudiantes si mi acento parece más al "estándar" que escuchan en clase (libros de texto). Comunicación y comprensión por parte de los estudiantes debe ser lo más importante. (Variante mexicana, chilanga)

Creo que se me ha neutralizado el habla. (Variante mexicana, Ciudad de México)

Intento no hacerlo ya que en Andalucía se suele "comer" entre otras cosas las s'es finales. (Variante española, Andalucía)

La mayoría de los que no utilizan la misma variante en clase y que nos dan explicaciones, responden como las citas arriba o algo parecido. Es decir, no hablan igual en clase porque piensan que su manera de hablar el español es muy local y, por eso, más difícil para los alumnos. También dicen que no quieren hablar muy diferente de la lengua que se usa en los libros de texto.

Después tenemos a los que tienen una opinión muy clara y consideran que el español de España, más específicamente la variante castellana, es la que se debe utilizar:

El español más cercano para mis alumnos es el español peninsular, así que es eso el que les enseño. Además cuando no se utiliza el "vosotros", la segunda y tercera conjugación del plural es igual y eso puede ser confuso para los chicos. (Variante nicaragüense)

Es importante enseñar el español de España. Los estudiantes viajan a España por una semana. (Otra variante)

Porque los alumnos deben aprender el castellano. (Variante española, Andalucía)

Procuro ceñirme a una pronunciación adecuada, por ejemplo: diferencias entre "s" y "z"; pronunciar el final de la palabra, evitar la aspiración de la "h" o ceñirme a los usos de diminutivos corrientes. (Variante española, Andalucía)

Vemos que se dan diferentes razones de por qué piensan que se debe enseñar un español peninsular. Mientras los primeros dos ejemplos lo explican por el contexto de enseñanza, los dos últimos parecen favorecer la variante castellana en general, es decir, amenazan la existencia de la *norma policéntrica*. El primer ejemplo se fundamenta en que España es el país hispanohablante más cercano a Noruega. Esto coincide con lo que dice Moreno Fernández (2010: 23) sobre la enseñanza del español en países europeos: “la cercanía de España condiciona las decisiones sobre el modelo de lengua española que debe presentarse en la enseñanza”. Del segundo ejemplo vemos que las necesidades de los alumnos son determinantes, como por ejemplo los viajes que van a hacer a España. En el tercer ejemplo solamente se constata que los alumnos deben aprender el castellano, sin saber en qué está basada esta opinión. La última cita es de un profesor que habla la variante andaluza. Intenta no hablar la misma variante en clase porque suelen eliminar la *s* final de las palabras, y de esto tenemos varios ejemplos. Pero una cosa es “mejorar” la manera de hablar para que se entienda mejor y otra cosa es cambiar la pronunciación de las letras y el léxico que se usa. El profesor dice que la distinción entre la *s* y la *z* es la pronunciación *adecuada*. Es decir, la pronunciación castellana es la correcta, según este profesor.

Entre los que han contestado de forma negativa a la pregunta anterior, también tenemos los que afirman ajustar su lengua en clase o los que hablan una mezcla de varias variantes. Aquí tenemos algunos ejemplos:

Claro que uso mi español, pero siempre trato de hablarles a mis alumnos en el nivel que ellos se encuentren. (Variante chilena)

No hay una respuesta simple "sí" o "no" a esta pregunta. Ajusto mi lenguaje al aula, algo que no quiere decir que dejo por completo mi acento cubano. Los alumnos necesitan un español claro y pronunciado. Además, mis alumnos aprenden las formas del “vosotros” – en clase cuando hablo a los alumnos, yo uso el vosotros inconsecuentemente – a veces sí (“habéis hecho las tareas”, por ejemplo) y a veces no (el imperativo nunca lo uso en forma de vosotros). (Variante cubana)

Vemos que los cambios que hacen, los hacen porque quieren facilitar la comprensión para los alumnos. Es interesante que el profesor en la segunda cita admita usar la fórmula de tratamiento de la segunda persona plural de una manera inconsecuente. Es lo que muchas veces sucede cuando uno trata de salir de lo propio, como comentamos al principio de este

apartado. No vamos a juzgar a nadie, pero se puede discutir qué es mejor: ¿usar el *vosotros* de una manera inconsecuente, o consecuentemente usar el *ustedes* aunque se discrepe de la forma que se usa en el libro? Según Grande Alija (2000: 397):

[A] un hispanoamericano le podrá parecer afectado o ridículo que un americano intente no sesear o distinguir las palatales o que use *vosotros* en lugar de *ustedes*, pero no así si lo oye en boca de un español. Lo mismo se puede decir desde la perspectiva contraria.

Además, vale reflexionar sobre qué hará esta modificación de la lengua por parte de los profesores con los conocimientos de los alumnos sobre la diversidad de la lengua española en general y las variantes en especial. Es decir, ¿terminarán en creer que el *vosotros* es la fórmula que se usa para segunda persona plural en todo el mundo hispanohablante? Desde nuestro punto de vista, los profesores tendrían que explicar e informar a los alumnos sobre las diferencias de la lengua para evitar que esto suceda. Retomaremos este tema en el apartado sobre la enseñanza de las variedades de la lengua más abajo.

Hay también algunos que han contestado que sí usan la misma variante, aunque afirman en sus comentarios que no hablan igual en clase. Es decir, los profesores encuestados han interpretado la pregunta de maneras diferentes. Es como lo que nos afirmó el informante en la cita anterior: “*No hay una respuesta simple "sí" o "no" a esta pregunta*”. Veremos algunos ejemplos de las respuestas en esta categoría:

Lo uso más o menos cómo normal, pero con la forma de vosotros. Además incluyo algunas palabras más españolas. Trato de usar la lengua que hay en los libros, sin complicarlo demasiado. (Variante ecuatoriana)

Sí y no. Es difícil para mí hablar con "lespelyd" [ceceo] y "harkelyd" [sonido de carraspear], como en España. Pero enseño la forma vosotros como en España [...], y utilizo esta forma en clase aunque no es normal para mí. La razón: Los libros tienen esta forma del verbo. (Variante boliviana)

Ya es una mezcla, ya que en mi enseñanza no utilizo el voseo. Trato de acercarme lo más posible a la forma que da el libro. (Variante argentina)

Si, la utilizo para comunicarme con ellos. Mis alumnos saben que el español es un idioma rico en variantes. Esto lo trabajamos tanto cuando explico la gramática - enseño la gramática del castellano- y también haciendo hincapié en las diferencias regionales (si puedo). (Variante argentina)

De una manera pensamos que los de este grupo deberían haber contestado “no” a la pregunta anterior para poder distinguir entre los que no hacen ningunas modificaciones y los que sí las

hacen. Si hubieran respondido “no”, nuestra estadística sería diferente. Es decir, tendríamos un porcentaje más grande de los que no utilizan la misma variante en clase, aunque solo se tratara de unos 5 % más.

Los cambios que hacen parecen tratarse más que todo de la gramática, más específicamente de las fórmulas de tratamiento. Dicen que enseñan el *vosotros* como segunda persona plural porque esta forma es la que se usa en los materiales que tienen. Además, vemos que eligen no usar el *voseo* ya que esta fórmula de tratamiento no se usa en los libros. Notamos que todos los profesores de este grupo hablan una variante latinoamericana.

Entre los que sí utilizan la misma variante las explicaciones que dan se pueden clasificar en dos grupos, descontado el grupo que acabamos de comentar. El primer grupo, que sin duda es el más grande, utiliza la misma variante porque es su propia variante, o sea porque es la variante que saben hablar mejor. Podemos colocar 24 de los 51, un 47,1%, en este grupo. Las formulaciones son un poco diferentes, pero al mismo tiempo son muy parecidas las respuestas. Veremos algunos ejemplos:

Porque es mi idioma materno, imposible quitármelo. (Variante mexicana, la ciudad de México)

En primer lugar porque el nativo o nativa debe usar la variante que es natural para él/ella y que por tanto mejor conoce. Esto no quiere decir que no haya que explicar que se pueden usar otras variantes. (Variante española, castellana)

Es lo más natural. (Variante española, Andalucía)

Es la única que sé. (Variante venezolana)

Es mi manera natural de hablar en español. Así hablo con fluidez. No quiero mezclar formas o acentos, creo que es importante que los alumnos escuchen una variante, cualquiera que sea, sin inconsecuencias. A la vez es importante escuchar OTRAS variantes, pero que cada vez la representa una persona de cierto país o cierta región. (Variante española, Norte de España)

En el segundo grupo, encontramos los que argumentan que la variante que hablan es “correcta” o igual de correcta que cualquier otra variante:

Porque es el español ‘correcto’ de España y el español que me enseñaron en la universidad [...]. Además viajaba mucho a Madrid durante y después de los estudios. (Variante española, Madrid)

Utilizo la variante Canaria en cuanto que no uso el pronombre “vosotros”. Por lo demás uso una lengua muy clara y con palabras de carácter más general que local. El

habla canaria es la perfecta simbiosis entre Latinoamérica y la España peninsular.
(Variante española, las Canarias)

El andaluz es una variante reconocida que ni es mejor ni peor que el castellano. Además tiene formas aspirantes menos graves que el castellano, hecho positivo para los alumnos noruegos ya que el “harkelyd” [sonido de carraspear] no existe en su lengua. Otra razón es que me sale el andaluz de forma natural y hablando castellano sería artificial para mí. (Variante española, Andalucía)

Un profesor de español no debería tener que cambiar su forma de hablar. Adaptar un poco, sí, pero cambiar el dialecto totalmente, no. Se puede oír raro y no muy natural.
(Variante mexicana, del Distrito Federal/el Estado de México)

La afirmación más fuerte es la del profesor que dice que el español de Madrid es el español “correcto” de España. El argumento que nos presenta el profesor con la variante canaria es interesante también, piensa que su variante es una perfecta simbiosis entre las variantes que hay del español. En la tercera cita tenemos a un profesor con la variante andaluza que piensa un poco diferente de los que hemos visto anteriormente. Opina que no hay por qué modificarse y hablar la variante castellana si la suya es igual de correcta y, además, más fácil de pronunciar para los alumnos noruegos. En esta cita, así como en la última, encontramos una vez más el punto de vista de que no tiene sentido salir de lo propio, es decir, no hablar su propia variante.

Las hipótesis

Al principio de este trabajo presentamos algunas hipótesis. La primera era que *Los alumnos de ELE en Noruega no aprenden el mismo español*. Hemos visto que los profesores encuestados hablan hasta 13 variantes nacionales diferentes, y algunos caracterizan su variante como *ninguna* u *otra*. Además, dentro de estas variantes nacionales, hablan variantes regionales distintas. También hemos podido comprobar que la mayoría de los profesores usan su propia variante en clase con los alumnos. Es decir, en cuanto a las variantes que llegan a los alumnos por medio de la variante del profesor, no hay duda de que los alumnos aprenden variantes del español diferentes, o sea que todos no están familiarizados con el mismo español.

La segunda hipótesis era que *La mayoría de los alumnos aprenden un español peninsular*. Hemos visto que hasta un 53,6% de nuestros entrevistados hablan una variante de España. Además vimos que un 71,1% de los que hablan una variante española utiliza la misma variante en su enseñanza. Después, pudimos comprobar que varios de los profesores que

realmente hablan otra variante modifican su lenguaje en clase para que se parezca más al lenguaje de los materiales. Según lo que cuentan de la lengua en los libros, se trata de acercarse más a la lengua de España. No tenemos datos suficientes para proporcionar un porcentaje exacto de los alumnos que aprenden un español peninsular, pero podemos decir que las variantes de España se enseñan más que las otras variantes nacionales y que los rasgos lingüísticos de este país están muy presentes en las aulas de ELE en Noruega.

Sobre la tercera hipótesis, *Muchos profesores no enseñan una variante determinada*, podemos decir que hay un 17,9% que no habla ninguna u otra variante del español, es decir, variantes no determinadas. Vimos, además, que un grupo amplio admite hablar una mezcla de varias variantes en clase, ya que hablan, por ejemplo, una variante latinoamericana pero con el *vosotros*. Entonces, podemos concluir que nuestra tercera hipótesis parece ser correcta. La consecuencia para los alumnos es que no se transmite una variante coherente.

La cuarta hipótesis, *Los hispanohablantes nativos enseñan su propia variante*, ya la hemos comentado. La última, *Los libros de enseñanza juegan un papel muy importante a la hora de determinar qué español enseñar (más que todo para los que no son hispanohablantes nativos)*, la comentaremos después de haber visto los resultados de la siguiente pregunta de la encuesta, la que trata los puntos decisivos de cómo hablan los profesores.

Puntos decisivos

Ya hemos visto que los profesores dan diferentes explicaciones para justificar su manera de hablar en clase. Mientras unos dicen que hablan como hablan porque es su propia variante la que conocen mejor, otros dicen que hablan de una manera parecida a la lengua de los materiales. Además, están los que toman en cuenta las necesidades de los alumnos, o sea, dicen que enseñan un español peninsular porque los alumnos van a viajar a España, o porque es muy común entre noruegos tomar las vacaciones allí. Otros dicen que la cercanía a España geográfica (¿y cultural?) es lo decisivo. Nuestras observaciones coinciden por tanto con lo que discutimos en los apartados 3.5 y 4.3.

Los presentimientos que teníamos sobre estas explicaciones nos llevaron a hacer la pregunta *¿Qué es lo que más determina cómo habla en clase?* Se trata de una pregunta con respuestas múltiples, es decir, podían seleccionar varias respuestas. El resultado lo podemos ver en frecuencias en la figura 4.

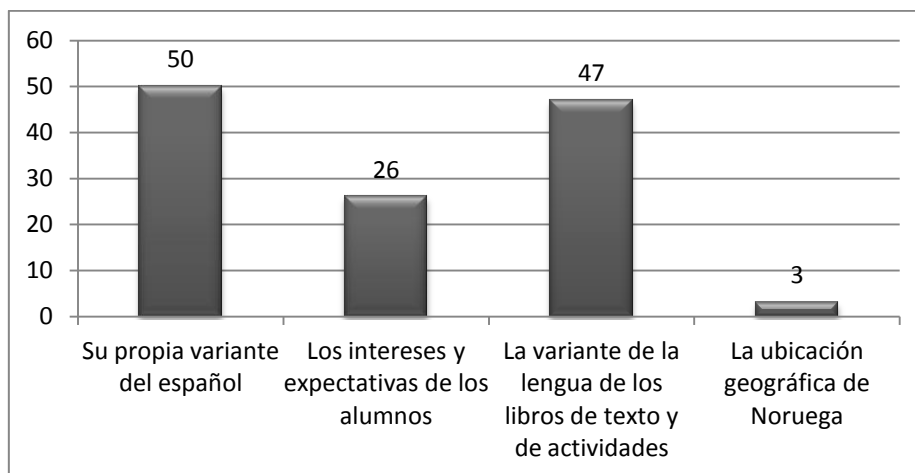


Figura 4: Punto decisivo. Frecuencias. N=126

La pregunta tenía cuatro alternativas de respuesta, todas representadas en la figura. En total han seleccionado 126 alternativas, lo cual quiere decir que varios profesores piensan que no solamente es determinante uno de estos puntos. Vemos que el punto más decisivo para la mayoría de los profesores es la variante que tienen ellos mismos. Hasta 50 de los informantes, un 59,5%, admite que esto es lo que determina cómo hablan, lo cual nos parece obvio. Casi igual número, solamente con 3 respuestas menos, es el grupo que afirma que la variante de la lengua de los materiales didácticos es determinante (un 56%). Para 26 profesores, un 31%, los intereses y expectativas de los alumnos son muy importantes. Aunque Moreno Fernández (2010) subraya la importancia de la cercanía geográfica, solamente un 3,6% de los profesores confirma que la ubicación geográfica de Noruega es lo que más determina cómo habla en clase.

La última hipótesis que planteamos al inicio de este estudio decía que *Los libros de enseñanza juegan un papel muy importante a la hora de determinar qué español enseñar (más que todo para los que no son hispanohablantes nativos)*. La primera parte de la hipótesis podemos decir de una vez que sí se confirma en nuestros resultados, ya que para más de la mitad de los encuestados está entre lo que más determina cómo hablan en clase. Para saber si los libros juegan un papel mayor para los que no son nativos hispanos, tenemos que hacer una tabla cruzada entre la nacionalidad de los profesores y los que afirman que importa la variante que está en los libros y no (tabla 14).

Nacionalidad	Punto decisivo		Total
	No es determinante la variante en los libros	Es determinante la variante en los libros	
Argentina	0	2	2
Colombiana	0	1	1
Cubana	0	1	1
Española	12	3	15
Mexicana	1	3	4
Nicaragüense	0	1	1
Noruega	21	26	47
Otra	2	10	12
Venezolana	1	0	1
Total	37	47	84

Tabla 14: Tabla cruzada entre nacionalidad y los que piensan que la variante en los libros es importante y no. Frecuencias. N=84

De los 59 profesores con nacionalidad no hispanohablante (noruega y otra), hay 36 (un 61%) para los que la variante de los libros es algo que determina la manera de hablar en clase. Es decir, este porcentaje particular es más grande que el porcentaje general. Por lo tanto, podemos decir que sí parece ser cierta la segunda parte de nuestra hipótesis también. Sin embargo, no parece ser muy determinativo solamente para los que no son hispanohablantes, sino que parece ser muy importante para los latinoamericanos también. Para 8 de los 10 latinoamericanos, es decir un 80%, la variante de los libros determina cómo hablan en clase. Por el contrario, los libros juegan un papel importante solamente para una quinta parte de los españoles.

Enseñanza de las variedades de la lengua

Ya hemos visto qué variantes hablan los profesores, y si hablan igual en clase con los alumnos. No hay duda de que la variante que utiliza el profesor va a ser transmitida a los alumnos e imitada por ellos. Pero, lo que aprenden los alumnos no será determinado solamente por la variante del profesor, sino que también es importante la enseñanza o la información que da el profesor sobre las variedades. Varios profesores parecen estar de acuerdo con esto. Cuando les preguntamos por qué o por qué no utilizaban la misma variante en clase, muchos justificaron la variante que usaban y agregaron comentarios que tenían que ver con la enseñanza de las variedades. Veremos algunos ejemplos:

Esto no quiere decir que no haya que explicar que se pueden usar otras variantes. Sin embargo, indico diferencias con otras variantes.

Pero presento algunas variedades.

Les explico a mis alumnos que [...] hay variedades entre países y partes de los países.

...aunque cuando explico por ejemplo qué significa 'buss' en español digo como se dice en España y en América Latina.

Siempre hablo con mis alumnos sobre las diferencias.

Mis alumnos saben que el español es un idioma rico en variantes. Esto lo trabajamos tanto cuando explico la gramática [...] y también haciendo hincapié en las diferencias regionales (si puedo).

Sabemos, entonces, que muchos profesores informan y hablan de las variedades del español. En la encuesta queríamos saber con qué frecuencia lo hacen. La pregunta era: *Normalmente, ¿con qué frecuencia enseña o habla de las diferentes variantes del español?* Los resultados los hemos puesto en un diagrama circular (figura 5) para ilustrar la distribución.

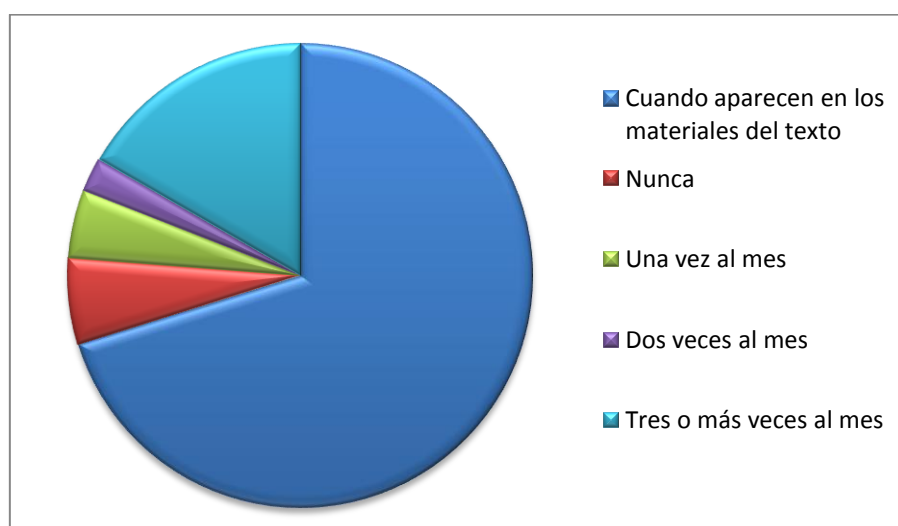


Figura 5: Enseñanza o conversación sobre las variantes. N=84.

La respuesta sobresaliente es la que dice *cundo aparecen en los materiales del texto*. Los que han contestado esto representan un 70,2% de los respondientes. Es decir, los materiales no solamente tienen mucho poder a la hora de determinar la lengua que se usa en clase, sino también dirige la enseñanza o la conversación sobre las variantes. Por lo tanto, el tratamiento de las variantes está en gran medida en función del autor del manual elegido. Para que la enseñanza de las variedades tenga el espacio que merece, es entonces crucial que los materiales las traten de una manera adecuada. Vimos en el apartado 4.3.3 que algunos de los libros de enseñanza disponibles para la enseñanza de ELE en Noruega han sido criticados por el tratamiento que dan a las variantes. De esto hablaremos más en el apartado 6.4, donde trataremos más específicamente los manuales.

Solamente 5 profesores, un 6%, dicen que nunca enseñan o hablan de las variantes. Un 4,8% dicen que tratan esta cuestión una vez al mes, un 2,4% dos veces al mes, y hasta 16,7% afirman enseñar o hablar de las variantes tres o más veces al mes.

Como ya hemos comentado, está claro que un profesor que no conoce las distintas variantes, tampoco puede enseñarlas. Si combinamos los que pueden distinguir una o varias variantes y los que no lo pueden con la frecuencia que enseñan o hablan de las diferentes variantes, descubrimos que los 7 profesores que no pueden distinguir ninguna variante o nunca hablan de las variantes en clase o solo lo hacen cuando aparecen en el manual.

También queríamos saber cuáles eran las diferencias en la lengua española de las que más hablan en clase. Hicimos, entonces, tres preguntas relacionadas con el léxico, las fórmulas de tratamiento y la pronunciación al final de la encuesta. Los resultados se pueden ver en la figura 6.

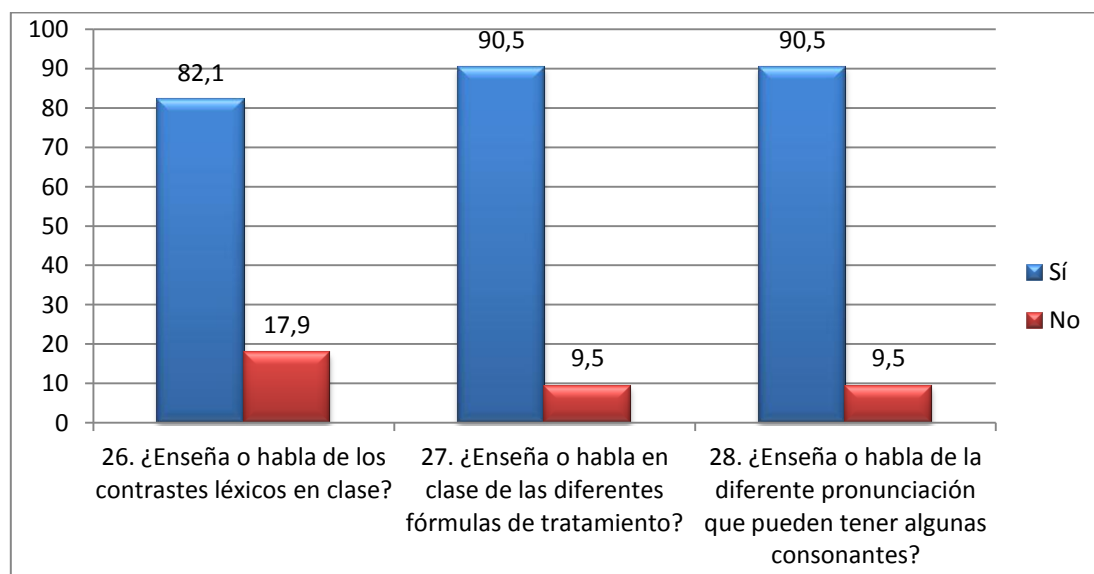


Figura 6: Enseñanza o conversación de la diversidad. Porcentajes. N=84

Vemos que una gran mayoría dicen que sí enseñan o hablan de los tres temas. Sin embargo, el número de los que tratan los contrastes léxicos es un poco menos que las demás. También es curioso que los porcentajes de las fórmulas de tratamiento y la pronunciación sean iguales. Con las fórmulas de tratamiento nos referimos a los pronombres personales de segunda persona como *tú* frente a *vos* y *Usted*, y *vosotros* frente a *ustedes*, y que el uso es diferente en cuanto a expresar cercanía y distancia en los diferentes regiones. Con la pronunciación nos

estamos refiriendo a las diferentes pronunciaciones que pueden tener algunas consonantes (s/c + e, i; z + vocal, ll/y + vocal). Esta información la dimos también a nuestros informantes.

Contrastes léxicos

Un 82,1% afirma enseñar o hablar de los contrastes léxicos en clase. ¿Qué sabemos de los que no lo hacen? Una tabla cruzada entre la experiencia (por grupos) y la pregunta 26, nos da el siguiente resultado:

Experiencia	Contrastes léxicos		Total
	No	Sí	
1,00	10	39	49
2,00	5	17	22
3,00	0	6	6
4,00	0	7	7
Total	15	69	84

Tabla 15: Tabla cruzada entre experiencia y pregunta 26.

Frecuencias. N=84

Vemos que los que no enseñan ni hablan de los contrastes léxicos en clase son los que tienen menos experiencia como profesores de ELE. Recordamos que el primer grupo eran los que tenían 5,5 años o menos de experiencia, y la mayoría se encuentra en este grupo. Por lo tanto, no vamos a sobre analizar esta tabla, porque los grupos 3 y 4 son muy pequeños. Sin embargo, si la distribución hubiera sido igual entre todos los grupos, habríamos tenido unos ejemplos de la respuesta “no” entre los profesores con más experiencia también. Si tenemos en cuenta la edad, podemos descubrir que 11 de los 15 profesores que no enseñan o hablan de los contrastes léxicos tienen 44 años o menos.

Si consideramos ahora la nacionalidad o variante nacional, descubrimos que los latinoamericanos y los que hablan una variante de un país latinoamericano son los mejores en enseñar los contrastes léxicos. La causa puede ser que este grupo es el que con más frecuencia encuentra palabras en los materiales que no coinciden con su variante del español y siente la necesidad de informar a los alumnos sobre esto.

Por último, 24 de los 33 (72,7%) que enseñan en la enseñanza media obligatoria afirman que enseñan o hablan de los contrastes léxicos en clase, mientras que 52 de los 60 (86,7%) que enseñan en la enseñanza secundaria afirman lo mismo. Es decir, parece haber una tendencia a que los contrastes léxicos se enseñan más en la secundaria.

Las fórmulas de tratamiento

Aunque sean pocos los que no enseñan las fórmulas de tratamiento, podemos ver la misma tendencia en cuanto a la experiencia de los profesores en la pregunta 27. Es decir, todos los que ni enseñan ni hablan de las diferentes fórmulas de tratamiento que hay en la lengua española tienen 11,5 años de experiencia como profesor o menos. La mayoría tiene 5,5 años o menos.

En cuanto a la edad, es igual también, la mayoría (un 62,5%) tiene 44 años o menos. No vamos a olvidar que las cantidades son muy pequeñas, así que los porcentajes nos pueden engañar un poco. La mayoría de los que han respondido “no” a esta pregunta, son noruegos (5 profesores). Solamente un latinoamericano responde que no enseña o habla de las diferentes fórmulas de tratamiento.

La pronunciación

En la pregunta 28 se repite lo mismo. 7 de los 8 que ni enseñan ni hablan de las pronunciaciones diferentes de los consonantes tienen 5,5 años de experiencia o menos. El último profesor está en el segundo grupo, o sea que tiene entre 5,5 o 11,5 años de experiencia como profesor de ELE.

Considerando la nacionalidad, la misma cantidad, es decir 7 de los 8, son noruegos. El último profesor es español. Por consecuencia, los latinoamericanos parecen ser mejores en este aspecto también.

6.3 Parte-3: Las actitudes y opiniones de los profesores

Español estándar

Como ya hemos visto en el capítulo 3.3, la expresión *español estándar* se puede interpretar de diferentes maneras. Ya que el español estándar es un concepto imprescindible cuando hablamos de la variación lingüística y qué español enseñar, queríamos saber qué piensan los profesores de ELE en Noruega sobre este concepto. Primero, si piensan que existe o no esta lengua. Los profesores encuestados contestaron de la siguiente manera:

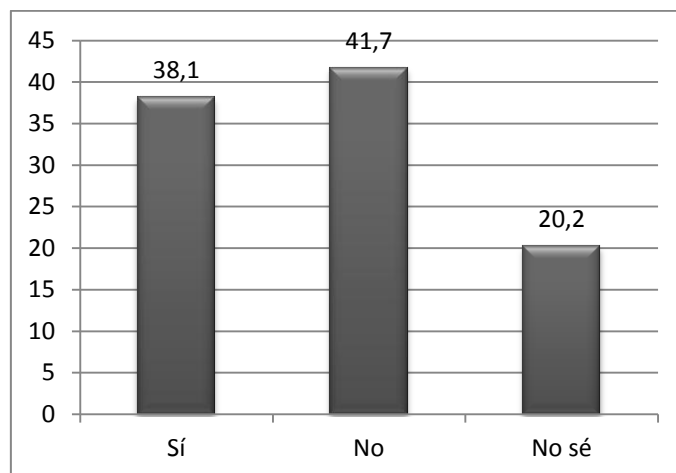


Figura 7: La existencia de un español estándar. Porcentajes. N=84

La figura nos muestra en que un mayor porcentaje considera que el español estándar no existe. Sin embargo, la diferencia no es tan grande entre el grupo que no piensa que existe y el que sí. Notamos también que hasta un 20,2% no saben qué decir sobre el asunto, o sea, no tienen una opinión clara del concepto.

¿Por qué existe?

Entre los 32 respondientes que consideran que sí existe un español estándar, 25 nos han dado una explicación de qué entienden por el término o por qué piensan que existe. Las respuestas pueden clasificarse en cuatro grupos:

- 1) los que piensan que el estándar es lo mismo que lo común;
- 2) los que equiparan el estándar con la variante castellana;
- 3) los que define el estándar como lo que nos provee la Real Academia Española;
- 4) los que piensan que hay varios estándares.

Puesto que los datos son de carácter cualitativo y no todos han respondido a la pregunta, no podemos hacer calculaciones. Sin embargo, podemos comentar que en el grupo mayor, 9 respuestas, encontramos los que dicen que el español estándar es lo común entre todas las variantes, es decir, lo que hace que podamos hablar de una unidad hispanohablante. Esto coincide con lo que definimos como la *unidad* de la lengua en el apartado 3.2 y lo dicen Ruiz Rufino, Cosmes-Cuesta y Alvstad (s.f.) sobre la base común que permite la comunicación entre los hablantes del español. Este punto de vista puede ejemplificarse con algunas citas de los profesores:

Por la existencia de una estructura común.

Es un tema difícil: hay una base común que hace que la gente entienda las variantes.

Porque somos más de 300 millones de hispanohablantes que no tienen problemas a la hora de comunicarse...en general.

Sí, existe un español estándar en la lengua escrita y también en la oral (aunque obviamente esto podría discutirse largo y tendido) ya que los hispanohablantes se entienden entre ellos.

El segundo grupo es formado por los que equiparan el español estándar con la variante castellana. Recordamos del apartado 3.3 que según Moreno Fernández (2010) y otros, esta aplicación del concepto es errónea. En los siguientes ejemplos vemos cómo justifican algunos de ellos sus posturas:

No de forma oral, pero creo que existe un estándar gramático escrito de España¹⁸.

Considero el castellano por ser el español de origen.

El estándar desde mi punto de vista es el castellano con sus reglas y vocabulario. Esto no significa que el estándar sea mejor que las variantes regionales pero me parece importante que exista un parámetro que indique el buen uso del idioma.

En el tercer grupo están los que dicen que las obras de la Real Academia Española son las que determina el español estándar. Podemos decir que equivale a *la estandarización monocéntrica* de la que habla Moreno Fernández (2007). Veremos algunos ejemplos:

Porque existe una Real Academia de la lengua española; el español estándar no es ni mucho menos el que se habla en España.

Existe un español estándar (el de la RAE), y como profesora me guío por este. Al mismo tiempo suelo usar y explicar a mis alumnos las diferencias entre las variantes del español. Es importante que conozcan que no sólo hay "un español". Hay muchísimas variantes.

Los del último grupo coinciden con Vázquez (2008) en que existen varios estándares. Los informantes dicen lo siguiente:

Pero no solamente un estándar, sino varios. Eso quiere decir un estándar en cada país.

¹⁸ Traducido del noruego. La traducción es mía. (Ikke muntlig, men jeg tror at det finnes en grammatisk skriftlig standard fra Spania.)

Cada país hispanohablante tiene su estándar, su vocabulario, sus variedades morfológicas y fonéticas, y a veces hasta gramáticas, como es el caso del castellano argentino.

“Los escépticos”

De los 17 que han contestado que no saben si existe el español estándar o no, solamente 8 nos han dado explicaciones. Las respuestas son muy variadas. Se repite lo que vimos en los párrafos anteriores, de lo común y la Real Academia Española, pero con ciertas dudas.

Proporcionamos algunos ejemplos:

De una manera sí, un lenguaje compartido. ¿Pero quién decide qué es el estándar? ¿La mayoría o el país más poderoso?

Pienso que hay formas que son muy comunes, y otras más particulares.

Hay un español estándar definido por la Real Academia. Pero no sé si hay personas que hablan el español estándar.

Considero que hay un español estándar europeo - pero también existen variantes posibles en las varias regiones. En América Latina los hispanohablantes tienen sus variantes (sobre todo en Argentina) pero hay ciertas normas que distingue A.L de España. La Academia Española con sus diccionarios y estudios incluye variantes. Más no sé...

Primero, reconocemos la confirmación de que nadie habla el español estándar, o el español panhispánico. Lo que dice el profesor en la última cita, coincide en cierta manera con la opinión de Grande Alija (2000: 395): “Se puede decir que existe una norma común para España, pero resulta más cuestionable que se pueda defender para el conjunto de la comunidad hispánica”. Dice que en América Latina existen diversas normas regionales que difieren entre sí y con la española, lo cual le lleva a esta conclusión.

Tenemos también un ejemplo de un profesor que dice lo siguiente: “*No he pensado suficientemente sobre el asunto*”. Esto puede ser también el caso de todos los demás que tampoco nos han dado explicaciones.

¿Por qué no existe el español estándar?

De los 35 profesores que no creen en un español estándar, tenemos en total 25 explicaciones. La mayoría de estos (15 profesores), fundamenta su rechazo del estándar en la diversidad de la lengua. Es decir, piensan que hay demasiada variedad en la lengua para poder hablar de un estándar. Algunos parecen partir de la idea de que la variante castellana es la estándar y, por

lo tanto, subrayan su punto de vista de que ninguna variante es mejor que otra. Hay también un par de los respondientes que mencionan el policentrismo. Listamos algunas citas típicas:

Existen demasiadas variantes para poder hablar de un español estándar

Cada país tiene su propia lengua

Pienso que todas las variantes son iguales de buenas y que ninguno prevalece sobre otro.

Hay diferentes maneras de hablar español y todas son españoles.

Existen varios estándares. Dentro de cada variante geográfica existe una lengua culta, y diversas variantes populares o menos cultas.

Porque el español es policéntrico y no hay convenio internacional, pero claro que es posible quitar referencias específicas de su forma de hablar para aparentar más neutral y comunicar mejor con gente de muchas partes.

Otros respondientes indican la diferencia entre la lengua escrita y la lengua oral, y que esta diferencia influye en la existencia del español estándar.

Yo pienso que hay una diferencia entre la lengua oral y la escrita. La escrita es más estándar que la oral.

Tal vez la Real Academia represente un español estándar, pero nadie lo habla.

Como base sí hay, pero a la hora de escribir y sobre todo de hablar se sabe que la lengua varía bastante de un país a otro y de una región a otra. Hay muchos "dialectos" que enriquece la lengua española.

Las variantes en la enseñanza

Ya hemos visto qué variantes hablan los profesores y si usan o no la misma variante en clase. Ahora, queremos investigar las actitudes que tienen hacia las variantes, y si tal vez tengan una opinión clara de qué español se debe usar en la enseñanza y también qué opinan sobre la exposición de las variantes. Lo primero tiene que ver con lo que Moreno Fernández (2007) llama el modelo de lengua para la enseñanza del español. ¿Hay un español determinado que es mejor que los demás y que por serlo es más adecuado para la enseñanza de ELE en Noruega?

Modelo de lengua

En la pregunta de la encuesta *¿Qué variante del español debe emplearse en la enseñanza?*, los profesores tenían como alternativas de respuesta las 21 variantes nacionales del español, más la estándar o “Ninguna variante determinada”. En la figura 8 vemos la distribución de las respuestas en porcentajes.

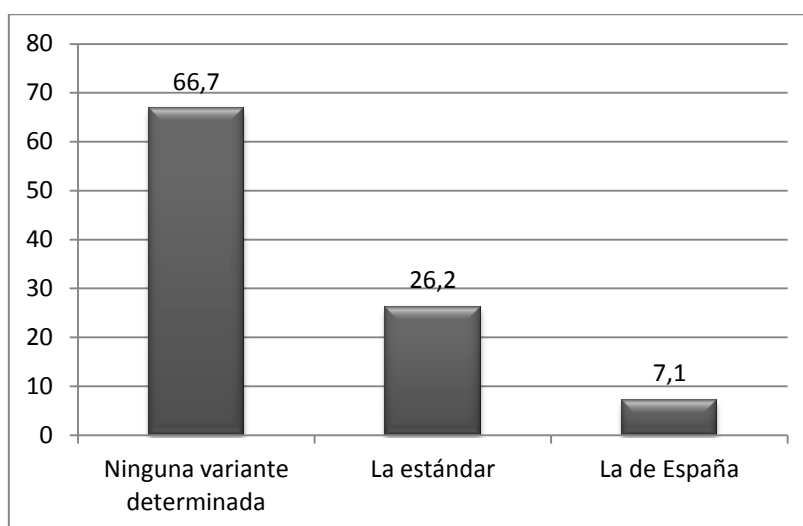


Figura 8: Variante preferida en la enseñanza. Porcentajes. N=84

Los respondientes solamente han elegido tres respuestas diferentes: ninguna variante determinada, la estándar y la de España. Una gran mayoría, un 66,7%, de los respondientes (56 profesores) piensa que ninguna variante determinada debe emplearse en la enseñanza. De ello deducimos que la mayor parte de los profesores es consciente de la existencia de la *norma policéntrica* que tratamos en el apartado 3.4 de esta tesina. Es decir, parece que no piensan que una variante es más correcta o mejor en sí. Por lo tanto, la variante que se debe emplear en clase depende de otros factores, como por ejemplo, los que tratamos en los apartados 3.5 y 4.3 y que vimos también en la pregunta sobre los puntos decisivos en el apartado anterior.

Un 26,2% opina que el español que se debe enseñar es el estándar. Curiosamente, entre estos encontramos algunos que piensan que no existe un español estándar y algunos que no saben si existe. La mayoría, sin embargo, sí creen en la existencia de un estándar. Algunos han compartido sus opiniones sobre la enseñanza y las vamos a incluir aquí, para entender mejor a qué aluden cuando dicen que se debe enseñar el estándar.

En mi opinión el profe no debe enseñar demasiado el variante “local” de su patria, sea boliviano o argentino. Debe enseñar un español que sea entendido por todas partes e informar un poco sobre las diferencias regionales que hay.

Creo que los alumnos deben aprender un español que les da la oportunidad de entender a todos los hispanohablantes. Por ejemplo, pienso que es importante que aprendan la forma vosotros, así que puedan comunicarse mejor en España. Además pienso que hay unas formas de hablar muy particulares (como el ll/y en Argentina) que puedan darles problemas en cuanto a entender a los demás. No digo que todos tienen que hablar el castellano en una manera español, sólo que no debemos complicarlo demasiado, y que el fin tiene que ser que puedan comunicarse en todas partes del mundo hispanohablante. Entonces mi respuesta en 17 podría también haber sido el número uno (ninguna variante determinada).

Lo que se repite en las dos citas es que los alumnos deben aprender un español que es entendido por todo el mundo hispanohablante y con el que ellos mismos se pueden comunicar con cualquier persona hispanohablante. Este punto de vista coincide con lo que presentamos en el apartado 3.5.4 sobre la competencia comunicativa y también con lo que vimos de la importancia de la comunicación en los planes de estudios y en el MCER en el apartado 4.2.

Cabe mencionar que entre los que optan por el estándar como modelo de lengua para la enseñanza hay un par de casos que consideran que el estándar equivale a la variante castellana. Es decir, de alguna manera podrían ser parte del grupo que han optado por la variante de España en esta pregunta.

Los que sí han contestado que se debe emplear la variante de España en la enseñanza representan un 7,1 % de los profesores encuestados. Una tabla cruzada entre la nacionalidad y esta pregunta nos puede proveer de interesantes resultados.

Nacionalidad	Qué variante se debe enseñar			Total
	La de España	La estándar	Ninguna variante determinada	
Argentina	0	0	2	2
Colombiana	0	1	0	1
Cubana	0	0	1	1
Española	0	6	9	15
Mexicana	0	2	2	4
Nicaragüense	0	0	1	1
Noruega	5	10	32	47
Otra	1	3	8	12
Venezolana	0	0	1	1
Total	6	22	56	84

Tabla 16: Tabla cruzada entre la nacionalidad y la variante que se debe enseñar. Frecuencias. N=84.

Vemos que ninguno de los seis que favorecen la variante de España tiene nacionalidad española. Al contrario, son no nativos, es decir, noruegos y de otra nacionalidad. La mayor parte de los nativos no favorecen ninguna variante. Un profesor justifica su preferencia hacia la variante de España por dos cosas. Primero, nos explica que ve esta variante como la originaria y la más legítima. Segundo, admite que tiene la idea de que esta variante es más rica tanto en la gramática como la fonología y el léxico. También hemos visto ya que algunos la prefieren porque los alumnos van a viajar a España con su clase de español o con sus familiares.

La exposición de las variantes

Como señalamos en el apartado 3.5.4, un profesor de ELE no solamente tiene que tomar decisiones relacionadas con el modelo de la lengua que va a usar en su enseñanza, sino que también tiene que decidir qué espacio quiere dar a las otras variantes. Ya hemos visto que muchos profesores eligen enseñar las variedades de la lengua. Una cuestión muy relacionada es lo que tiene que ver con la exposición de las variantes a los alumnos. Es decir, ¿qué prefieren los profesores: que sus alumnos sean expuestos a solamente una variante, o a varias?

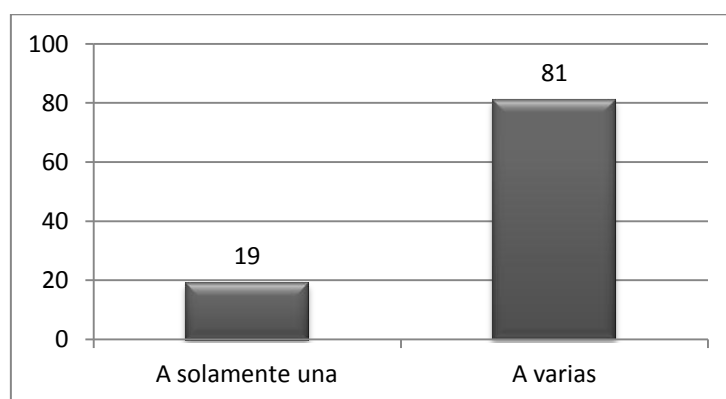


Figura 9: Exposición de variantes. Porcentajes. N=84.

De la figura vemos que un 81% de los encuestados opinan que es mejor si los alumnos están expuestos a varias variantes. Es un porcentaje muy grande y lo esperado por las respuestas que ya nos habían dado en las preguntas anteriores. Sin embargo, el porcentaje que dice que los alumnos solamente deben ser expuestos a una variante no es insignificante. Un total de 16 profesores (un 19%) tienen este punto de vista.

Justificaciones

También pedimos a los profesores las justificaciones de sus respuestas en la pregunta anterior. Es decir, ¿por qué los alumnos deben ser expuestos a solamente una variante?, o, ¿por qué a varias? La respuesta era voluntaria, sin embargo, hasta 70 profesores la han contestado. Hemos recibido justificaciones de 12 profesores que prefieren que los alumnos sean expuestos a solamente una variante. La gran mayoría de ellos dicen que no quieren complicar las cosas para sus alumnos. Temen que los alumnos se vayan a confundir y constatan que es mejor hacer todo lo más fácil posible para los alumnos. Incluimos algunas respuestas:

Para que no se confundan. Por supuesto pueden oír otras variantes algunas veces para que sepan que hay otras formas de hablar español.

Porque para muchos de los alumnos, español es bastante difícil de aprender.

Porque es más sencillo y porque el nivel de los alumnos no permite demasiadas alegrías (ocasionalmente se les puede enseñar variables lexicológicas locales, pero tampoco conviene complicar demasiado las cosas)

Notamos que en la primera y la última cita no necesariamente ignoran la diversidad de la lengua, sino que dicen que está bien darles información sobre las variedades. Sin embargo, parecen pensar que es importante tener en cuenta el nivel en el que están los alumnos. Retomaremos este tema en el próximo apartado.

Otros dos profesores insisten en que la variante que se debe enseñar, es la variante de España. Según uno de ellos, porque es la lengua madre y según el otro, porque es el español europeo:

Banalmente se puede decir que es la lengua madre.

Enseñamos el inglés europeo - así que debemos enseñar el español europeo como estándar.

Descontado las 12 respuestas de este primer grupo, nos queda con 58 respuestas del segundo grupo. Estas respuestas son difíciles de sistematizar. Primero, porque muchas respuestas contienen información muy variada, y, segundo, porque de alguna manera son muy parecidas casi todas las respuestas. Sin embargo, podemos notar varios enfoques. Por ejemplo, los que hacen hincapié en que el conocimiento de las variantes es parte de lo que deben aprender los alumnos. Es decir, lo ven como parte del contenido de la asignatura. Las respuestas más típicas de nuestros encuestados son las siguientes:

Tienen que aprender a entender varias variantes del idioma.

Para que sean capaces de conocer que existe un amplio abanico de variantes y todas son igualmente importantes.

Es importante que sepan que no sólo hay "un español". Hay muchísimas variantes. En clase de inglés se enseña y se explican las diferencias entre la variante británica y la americana. Pienso que debe ser igual en clase de español.

Porque la riqueza del idioma consiste precisamente en su variedad, y es una parte del conocimiento que los alumnos deben adquirir.

Para otros pocos, exponer las variantes a los alumnos no es algo obligatorio de la enseñanza, sino algo más voluntario que puede enriquecer la enseñanza.

Los alumnos pueden ser expuestos a variantes para enriquecer su conocimiento de la lengua.

Siempre que se dé el caso y no lleve a confusiones. A mí me encanta la variedad, pero como he dicho, cuando doy clases procuro unificar criterios. Cuando aparece una variedad por algún motivo, siempre la resalto, ya que es enriquecedor.

Es bueno que los alumnos sepan que existen las variantes y que puedan entender elementos importantes como el voseo. Aporta riqueza y autenticidad a la enseñanza.

En otro grupo, muy relacionado con el anterior, podemos destacar los que realzan la importancia de preparar los alumnos para la vida real y la posible comunicación con gente de todo el mundo hispanohablante. Es decir, se repite otra vez el tema que tratamos tanto en el apartado 3.5.4 como en el 4.2: la comunicatividad de los alumnos como meta final. Unos 20 profesores tienen respuestas de este tipo:

Así es el mundo. Les estamos preparando para entender/comunicarse con gente y no existe la persona estándar.

Deben poder entender español de cualquier país para poder comunicar con hispanohablantes de todo el mundo

Español es muy variado. Los alumnos deben acostumbrarse a muchas variantes para ser preparado a viajar y trabajar en el mundo. Es importante prepararles para la realidad no el teórico ideal.

Porque así es la lengua, y no sería justo si solamente enseñáramos una. No da la imagen total de nuestra lengua.

Porque seguramente van a hablar con gente de varios países y viajar a varios países.

En algunos de los comentarios vemos claramente que los profesores parten de la variante de España (o la castellana), es decir, esta variante es su variedad *preferente* (cf. Andión Herrero, 2008a):

*Para que no se sorprendan cuando viajen en Sur-América (incluso Andalucía)*¹⁹

El mundo hispanohablante no es solamente España

Para que conozcan el vocabulario, y acentos de los países hispanohablantes y no se queden solo con la variante española como la única y la mejor

Por último, vamos a ver unas citas que tocan lo que tiene que ver con la variante del español que producen los alumnos de ELE:

Deben conocer el mundo hispanohablante como es. Pero ser expuesto a diferentes variantes no quiere decir que van a aprender dominar todas o utilizar una mezcla de esas variantes.

Tienen que acostumbrarse a oír diferentes variantes, aunque luego tienen que elegir una e intentar utilizarla de manera consecuente. Es mi opinión.

Las dos citas representan, en realidad, dos posturas muy diferentes. En la primera vemos una distinción entre la producción y la comprensión, análoga a la de Andión Herrero (2008a) que presentamos en el apartado 4.2 de esta tesina. Mientras el primer profesor tiene en cuenta la *interlengua* de los alumnos y no quiere exigir demasiado de sus alumnos, el segundo subraya la importancia de ser consecuente, es decir, ser fiel a una variante.

Recordamos que Beaven y Garrido, con su enfoque global del español, son entre los que comparten el punto de vista de los que quieren que los alumnos sean expuestos a varias variantes. Estos autores dicen que “exponerles a toda la riqueza y a la variedad lingüística y cultural del mundo de habla hispana es, a nuestro parecer, la única alternativa viable” (2000: 190).

No obstante, el preocuparse por la posible confusión que las variantes pueden crear en los alumnos es bien razonado. No hay que olvidar que los alumnos que aprenden español en la enseñanza secundaria y, más que todo, en la enseñanza media obligatoria, lo aprenden en un nivel muy básico.

Hemos visto que los profesores toman decisiones diferentes en cuanto al modelo de lengua, y que la consecuencia es que los alumnos aprenden variantes diferentes según el profesor que les toque. Pero, muy raramente los alumnos tienen el mismo profesor durante los tres, cinco o seis años que aprenden el español, ¿qué pasa cuando los alumnos cambian de profesor?

¹⁹ Traducción propia del noruego: *For at de ikke blir overrasket når de reiser i Sør-Amerika (til og med i Andalucía)*

Pensamos que la información de las diferencias de la lengua española y la exposición a varias variantes es importante para que los alumnos no se sorprendan o se desanimen en la hora de enfrentarse con otras variantes del español. En el apartado que sigue, veremos que la gran pregunta no es si los alumnos deben ser expuestos o no a las variantes, sino *cuando* va a pasar esta exposición.

El nivel

La pregunta que hicimos a los profesores era la siguiente: *¿a partir de qué nivel de español está listo un alumno para ser expuesto a las variedades del español?* Las opiniones de los encuestados las podemos ver en porcentajes en la figura 10.

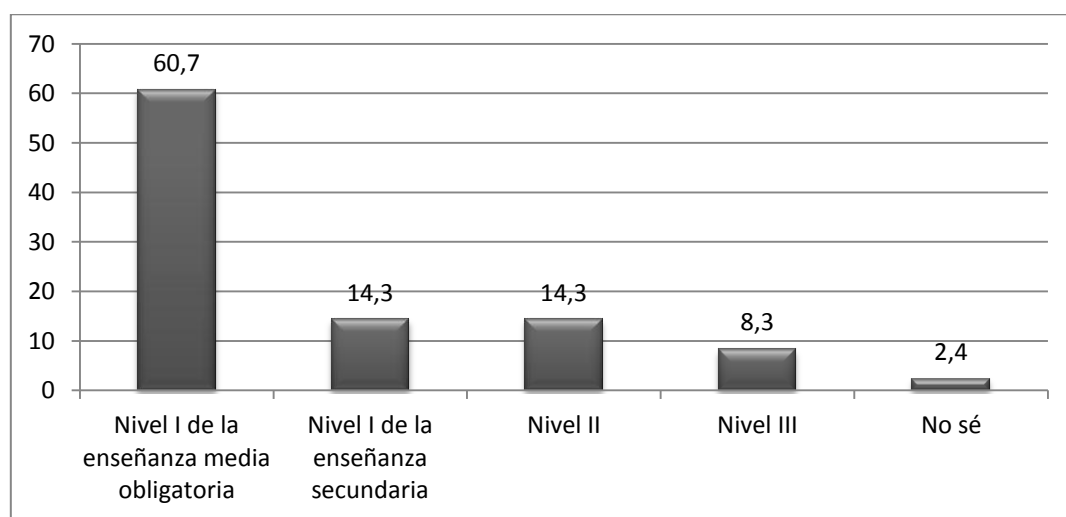


Figura 10: Exposición a las variedades, niveles. Porcentajes. N=84.

Un 60,7%, 51 de los respondientes, piensa que los alumnos están listos para ser expuestos a las variedades del español a partir del Nivel I de la enseñanza media obligatoria. Es decir, la gran mayoría piensa que la exposición de las variedades debe empezar desde el principio de la enseñanza de ELE. Después hay un 14,3% que parece pensar que por su edad los alumnos de la enseñanza media obligatoria no deben ser expuestos a las variedades, ya que han contestado que están listos a partir del Nivel I de la enseñanza secundaria.

Luego, tenemos a dos grupos que opinan que la exposición de las variedades debe empezar a un nivel más alto. La misma cantidad que el grupo anterior, un 14,3%, prefiere esperar hasta el Nivel II, mientras un 8,3% piensa que deben estar más maduros todavía, y han optado por el Nivel III. Flórez Márquez (2000) parece estar de acuerdo con estas opiniones. Dice que en

el nivel principiante no es productivo tratar de enseñar otras variantes, y que es mejor presentar las variaciones en un nivel intermedio o avanzado. Los profesores tenían la posibilidad de explicarse en la pregunta siguiente. En estas respuestas varios señalan que la exposición de las variedades debe ser gradual, conforme a la postura de Andión Herrero (2008c) presentada en el apartado 3.5.4. Vemos que dan importancia al nivel del español en el cual se encuentran los alumnos. Incluimos algunas citas aquí:

Al principio, cuando son principiantes, considero que es mejor solo una variante. En niveles más avanzados ya podrían ir integrando variantes.

Deben saber algo sobre las variantes, por lo menos haber escuchado algunas variantes diferentes y reflexionado un poco acerca de ellas. Sin embargo, creo que es todavía más importante en la enseñanza secundaria.

[...] hay que darles a los alumnos las herramientas para poder identificar una base común que les permita entender también las variantes. Y la exposición significa mucho. Pero creo que sería mejor esperar que los alumnos tengan un nivel medio de la lengua, y exponer los de nivel más bajo solamente a la lengua estándar.

En los niveles iniciales debería quizás limitarse esta exposición a demasiadas variantes porque a mi manera de ver esto puede complicar la comprensión de los alumnos e ir introduciendo variantes poco a poco, por supuesto no todas, ni muchas de golpe. Esto sería contraproducente.

Vemos algo parecido en lo que dice Izquierdo Gil (2000: 453):

Desde una perspectiva cognitiva, para el alumno de nivel elemental será más fácil aprender solamente una sola variante diatópica. Por otra parte, el aprendizaje del léxico será más rápido y eficaz si el estudiante relaciona en niveles avanzados, por ejemplo, *carro, saco, papa* con las respectivas variantes diatópicas peninsulares aprendidas previamente *coche, chaqueta, patata*.

Solamente un 2,4%, lo que equivale a dos profesores, no saben qué opinar. También comentamos que los profesores tenían la oportunidad de responder “Nunca”, pero ningún profesor eligió esta alternativa.

6.4 Parte- 4: Los manuales

Hemos visto en varias ocasiones durante este análisis que los materiales juegan un papel importante en el tratamiento de las variantes en clase. Primero, vimos que muchos profesores dijeron que la variante de la lengua de los libros de texto y de las actividades era determinante en cuanto a su manera de hablar en clase. Después, observamos que la gran mayoría de los profesores no enseñan o hablan de las diferentes variantes del español, a menos que aparezcan

en los materiales de clase. También entre las respuestas a la pregunta que trataba la cantidad de variantes a las que se deben exponer los alumnos, hay pruebas de que los libros tienen poder. Hay, por ejemplo, un profesor que dice que los alumnos deben ser expuestos a dos variantes, la variante del profesor y la variante del libro:

Uno puede introducir/explicar de qué forma se dice en su país de origen y al mismo tiempo la que se explica en los libros de texto.

Otro profesor justifica que los alumnos deben ser expuestos a todas las variantes que se presentan en los manuales:

Porque en los libros de texto que conozco aparecen como mínimo 4 variantes.

Por todo esto, es fundamental analizar con más profundidad los manuales que se usan en la enseñanza de ELE en Noruega y el tratamiento que hacen de las variantes. Recordamos haber visto en el apartado 4.3.3 que los materiales didácticos disponibles para la enseñanza de ELE en Noruega han sido criticados por tener una escasa representación de Latinoamérica y también por presentar textos que pretenden ser escritos por hispanoamericanos sin tener presente los rasgos lingüísticos propios del lugar de origen. También comentamos que los propios títulos de algunos de los libros nos dan la impresión de presentar un español de España. Por medio de las respuestas de la encuesta queremos ver cuáles son las opiniones de los profesores hacia los manuales y su tratamiento de las variedades de la lengua española.

Manuales usados por los profesores encuestados

En el apartado 4.3.3 vimos que se han editado numerosos manuales para la enseñanza de ELE, cada uno destinado a un nivel concreto. En la siguiente tabla listamos los manuales nombrados en nuestra encuesta junto al número de respuestas obtenidas en cada caso:

Manuales para la enseñanza media	Frecuencia	Manuales para la secundaria
	37	Vamos (1 o 2)
	28	Vidas (1, 2 o 3)
Amigos (1, 2 o 3)	20	
	16	Mundos nuevos (1 o 2)
Chicos, chicas (1, 2 o 3)	9	
Vale (1, 2 o 3)	9	
	4	Caminando (1 o 2)
Tapas (1, 2 o 3)	3	
¡Arriba! / ¡Más arriba!	2	
Otros	14	Otros
Total	142	

Tabla 17: Los manuales utilizados por los profesores. Frecuencias. N=142.

Obviamente muchos de los profesores usan varios manuales en su enseñanza. Esto se puede deber a que los profesores enseñan en diferentes niveles, y por lo tanto usan libros de acuerdo con estos niveles. Vimos que hay profesores que trabajan en colegios combinados, es decir, que dan clases en la enseñanza media obligatoria y en la secundaria.

De la tabla se desprende que los libros más usados son *Vamos* (37), *Vidas* (28) y *Amigos* (20). *Vamos* y *Vidas* son de la editorial Cappelen Damm, mientras *Amigos* es de Gyldendal. El hecho de que los manuales más usados son los para la secundaria, coincide con lo que vimos en la primera parte de este capítulo, que la mayoría de nuestros respondientes enseñan allí. Recordamos que los libros *Vamos* (1 y 2) son destinados al nivel II de la secundaria, mientras los libros *Vidas* (1 y 2) son para el nivel I. De esto deducimos que la mayoría de los encuestados que enseñan en la secundaria, enseñan en el nivel II.

El tratamiento de las variantes en los libros

Si es así que en gran medida se enseña o se habla de las variantes solamente cuando aparecen en el libro de texto o de actividades, la correcta enseñanza de estas depende de que los libros las traten adecuadamente. Preguntamos por la opinión de los profesores sobre el libro que emplean en sus clases: *¿Cree que este libro (o estos libros) trata adecuadamente las variantes del español?* Los resultados están en la tabla abajo.

Tratamiento adecuado de las variantes	Frecuencia	Porcentaje
No	44	52,4
No sé	16	19,0
Sí	24	28,6
Total	84	100,0

Tabla 18: Tratamiento de las variantes. Frecuencia, porcentajes. N=84.

La tabla cuenta que un 28,6% dice que los manuales sí tratan adecuadamente las variantes del español. Sin embargo, un 52,4% de los respondientes opina que los libros que usa no tratan adecuadamente las variantes del español. Es decir, más de la mitad no están contentos con el tratamiento de las variantes en los libros. Este es un dato preocupante. Finalmente, hay un 19% que no saben qué opinar, también un dato preocupante.

Ya hemos destacado tres de los libros más usados, pero ¿qué piensan los propios usuarios sobre el tratamiento que hacen estos libros de las variantes? Empezamos con el más

empleado, *Vamos*. Este libro es usado por un 61,7% de los profesores encuestados que enseña en la enseñanza secundaria.

	Tratamiento adecuado de las variantes			Total
	No	No sé	Sí	
Otro(s) libro(s)	20	13	14	47
Vamos (1 o 2)	24	3	10	37
Total	44	16	24	84

Tabla 19: Tabla cruzada entre los libros *Vamos* y el tratamiento de variantes.
Frecuencias. N=84.

De la tabla 21 vemos que 24 de los 37 que usan los libros *Vamos* piensan que estos libros no tratan adecuadamente las variedades del español. Este grupo representa un 64,9% de los que usan estos libros. Notamos que este porcentaje es mucho más grande que el porcentaje general, es decir, los que usan *Vamos* están menos contentos que el promedio. Los que están contentos representan un 27%. Siendo estos libros los más usados, podemos decir que estas son malas noticias.

El segundo libro más empleado, *Vidas*, es utilizado por un 46,7% de los profesores de la secundaria. La tabla cruzada nos da el siguiente resultado:

	Tratamiento adecuado de las variantes			Total
	No	No sé	Sí	
Otro(s) libro(s)	25	11	20	56
Vidas (1, 2 o 3)	19	5	4	28
Total	44	16	24	84

Tabla 20: Tabla cruzada entre los libros *Vidas* y el tratamiento de variantes.
Frecuencias. N=84.

Vemos que 19 de 28, es decir, un 67,9%, no están contentos con la manera como tratan los libros *Vidas* las variantes del español. Este porcentaje es más grande todavía que el de los libros *Vamos*. Además, el porcentaje de los que creen que los libros sí tratan adecuadamente las variantes es mucho menos, o sea, solamente un 14,3%.

Los siguientes libros son *Amigos*, utilizados por un 60,6% de los profesores que enseñan en la enseñanza media obligatoria. Ofrecemos otra tabla cruzada:

	Tratamiento adecuado de las variantes			Total
	No	No sé	Sí	
Otro(s) libro(s)	33	13	18	64
Amigos (1, 2 o 3)	11	3	6	20
Total	44	16	24	84

Tabla 21: Tabla cruzada entre los libros *Amigos* y el tratamiento de variantes.
Frecuencias. N=84.

Esta tabla muestra que 11 de los 20 profesores que usan estos libros, no están contentos con el tratamiento que hacen de las variantes. Aunque este porcentaje, un 55%, es mucho menor que los anteriores, todavía está por encima del porcentaje general, es decir, de todos los libros juntos. Sin embargo, los que sí están contentos representan un 30%, lo cual es un porcentaje más alto que el general.

Resumiendo, podemos decir que, entre los libros más usados por los profesores encuestados, *Amigos* son los que tienen usuarios más contentos en cuanto al tratamiento de las variedades del español. Pero, si bien es así, los que no están contentos son más de la mitad de sus usuarios, lo que de ninguna manera es una cantidad satisfactorio. Sabemos que *Amigos* son manuales para los alumnos en la enseñanza media obligatoria. Anteriormente hemos visto que hay varios profesores que piensan que la enseñanza de las variedades es más importante en niveles más altos. Por lo tanto, pensamos que la cantidad de profesores que están contentos con los libros *Amigos*, puede ser explicado por esto. Ahora bien, aunque podemos decir que *Amigos* son los libros “ganadores” en este respecto, todos los libros tienen más de un 50% de usuarios descontentos. Por lo tanto, podemos afirmar que todos los libros son “perdedores”. Entre ellos, el “perdedor” más grande será *Vidas*, con más usuarios descontentos y menos usuarios contentos. Finalmente, queremos decir que es motivo de enorme preocupación que aproximadamente un 65% no piense que los dos manuales más usados no traten adecuadamente las variantes del español.

Material que se usa para mostrar las variedades

Dado que un profesor tiene libertad de utilizar los materiales que quiera en clase, hemos querido averiguar qué tipo de materiales didácticos, además de los manuales, usan para mostrar las distintas variedades del español. En la figura 11 se muestran los resultados:

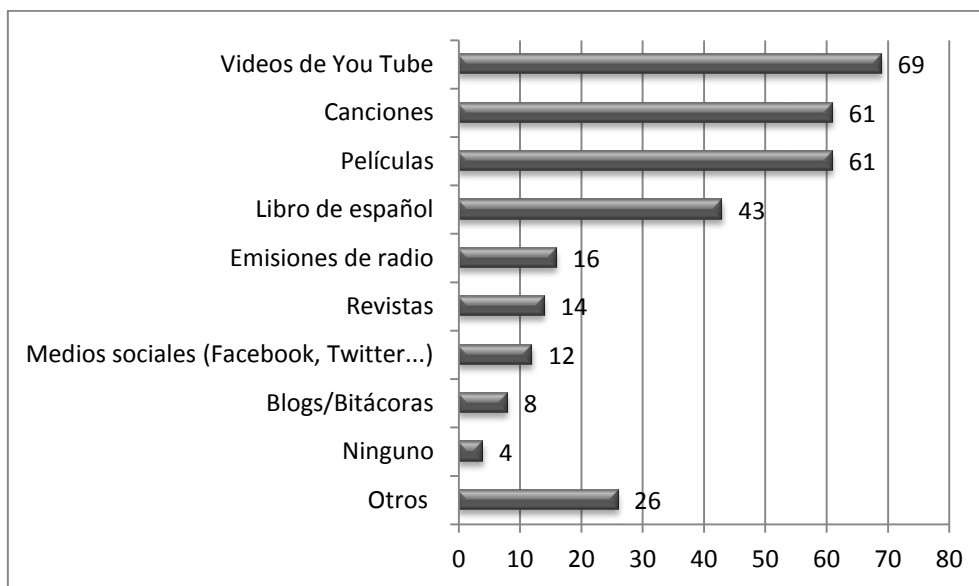


Figura 11: Materiales didácticos para mostrar las distintas variedades. Frecuencias. N=314.

La pregunta era del tipo respuesta múltiple, así que podían seleccionar todas las alternativas que quisieran. Vemos primero que hay muy pocos (4,8%) que dicen que no usan ningún material para mostrar las variedades. Esto quiero decir que la gran mayoría de los profesores usan materiales adicionales para mostrar las variedades, y las 314 respuestas marcadas nos cuenta que se usan muchos materiales diferentes.

Los materiales más empleados por los profesores son los vídeos de *You Tube* (82,1%), canciones (72,6%) y películas (72,6%). Esto coincide con lo que comentó un profesor en una pregunta anterior: “enseño a mis alumnos todas las variantes posibles a través de música y videos”. Hay también una gran cantidad que usa el libro de español (51,2%). Vale mencionar que esta alternativa se puede interpretar de maneras diferentes. Es decir, “libro de español” o bien se puede interpretar como los manuales que han elegido como base en la enseñanza o bien como otros libros de español, como por ejemplo novelas, etc. Luego vemos que también hay varios que usan emisiones de radio, revistas, medios sociales y algunos que usan blogs/bitácoras.

Al final, vemos que una buena cantidad, un 31% de los encuestados, ha marcado la respuesta “otros”. A los que habían respondido así, les pedimos que nos especificaran su respuesta, lo cual hicieron 25 de los 26 profesores. Lo que más sobresale entre sus respuestas es primeramente que se usan a sí mismos. Es decir, dan explicaciones partiendo de sus propias

experiencias y observaciones. Hasta 10 profesores han contestado así, aquí incluimos dos citas:

Les muestro en la pizarra cosas que son distintas en Argentina o en México y trato de pronunciarlo de dos maneras para que oigan la diferencia. Cuando hablamos de verbos, siempre subrayo que la segunda de plural no se usa en América Latina. (Tengo que añadir que como soy noruega no tengo mucho más que darles a los alumnos en este sentido. No soy experta...)

Me utilizo a mi misma y suelo dar varias opciones para determinadas palabras

Luego, hay unos 7 profesores que afirman usar los CD acompañantes de los libros de enseñanza para mostrar las variedades. Nos dicen que estos CD son grabados con diferentes variantes del español. Otros dicen que usan textos auténticos, cuentos y literatura latinoamericana y otros que utilizan material que encuentran en el internet, tanto escrita como auditiva.

Un profesor nos cuenta, por ejemplo, que por medio de ANPE ha encontrado material en ELE, refiriéndose a la ya mencionada redELE²⁰. Después, hay algunos que usan otras personas, como alumnos y visitantes hispanohablantes. Otros materiales que afirman usar son tráiler de películas, fotos y *clipart* laminado, naipes, juegos, dados, bingo, crucigramas digitales, juegos interactivos. Finalmente hay algunos que dicen que usan material creado por ellos mismos.

²⁰ Red Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera. Página web: <http://www.mecd.gob.es/redele/>

7 Conclusiones

En esta tesina hemos tratado el tema de las variedades diatópicas de la lengua española y hemos realizado una investigación con el fin primordial de averiguar qué español aprenden los alumnos de Noruega. Nuestro estudio implicaba una serie de interrogantes: ¿qué determina cómo habla el profesor en clase?; ¿se aborda la diversidad del español en la clase de español como lengua extranjera (ELE) en Noruega?; ¿cuáles son las actitudes de los profesores hacia las variantes del español?; ¿qué opiniones tienen sobre la exposición de las variantes? y ¿qué función tienen los manuales? En nuestro análisis tocamos todas estas preguntas, así como las hipótesis que habíamos propuesto al inicio de este trabajo. Ahora, presentaremos las conclusiones aquí.

Para poder responder a nuestros interrogantes y probar las hipótesis, realizamos una encuesta entre profesores de ELE en Noruega. El contenido de la encuesta lo hemos dividido en cuatro partes que nos han servido en la presentación de los resultados y el análisis: el perfil del profesor, la práctica docente, las actitudes y opiniones y los manuales. Debido a la distribución de la encuesta, llegamos a tener una *muestra de conveniencia* y existe la posibilidad de que solo refleje a los profesores de ELE más dedicados. Por lo tanto, no podemos generalizar los resultados y decir que son representativos para la enseñanza de ELE en toda Noruega, aunque creemos que también pueden dar indicaciones generales.

En cuanto al perfil del profesor, queremos destacar algunos datos importantes de nuestra muestra. Los encuestados tenían una edad media de más o menos 44 años, una experiencia mediana de 5 años como profesores de español y la mayor parte trabajaba en la enseñanza secundaria. Un 29,7% de los encuestados tenía nacionalidad hispánica, mientras los de nacionalidad no hispánica representaban un 70,3%. Varios afirmaron haber estudiado en un país hispanohablante y la gran mayoría había vivido en uno de estos países alguna vez en su vida. Más de la mitad de los profesores afirmó haber vivido en España, mientras un poco menos de la mitad en un país latinoamericano. Los encuestados tenían más conocimientos de las variantes nacionales de España, Argentina y México.

En las respuestas de los profesores han quedado representadas un total de 13 variantes nacionales diferentes. La variante nacional sobresaliente entre los encuestados era la de

España, con un porcentaje de 53,6%. A modo de comparación, un 28,6% se adscribió a una variante hispanoamericana. Finalmente, varios tenían dificultades en identificarse dialectalmente porque o bien no habían vivido en un país hispanohablante, o bien no habían tenido un contacto mayor con una variante determinada. En consecuencia, un 15,5% caracterizó su variante como *ninguna* y un 2,4% como *otra*. En cuanto a la variante regional, la variación era grande entre los que contestaron, destacándose la variante castellana.

Con relación a la práctica docente, encontramos que, en general, la mayoría de los profesores utiliza su variante propia en clase, aunque también había un porcentaje significativo que afirmó modificar su manera de hablar. Pudimos detectar que varios profesores que se habían identificado con una variante latinoamericana admitieron ajustar su lengua en clase, muchas veces hacia la lengua usada en los libros. Para varios, esto se trataba de emplear la fórmula de tratamiento de *vosotros*, es decir, admitieron hablar una mezcla de variantes. Vimos entre muchos profesores un deseo de no confundir a los alumnos y hacer el aprendizaje del español lo más fácil posible. Descubrimos, además, que los puntos más decisivos para los profesores en cuanto a su manera de hablar en clase, eran la propia variante del profesor y la variante de la lengua en los libros de texto y de actividades.

Al principio de este trabajo presentamos cinco hipótesis. Tres de ellas tenían que ver con la práctica docente del profesor, más específicamente, con el español que enseñan. A lo largo de nuestro análisis pudimos probarlas en la práctica. Una hipótesis decía que *Muchos profesores no enseñan una variante determinada*. Apoyándonos en los datos presentados, concluimos en que parece ser correcta la hipótesis y pensamos que no hay motivo para no aplicar esta tendencia a todo el universo de profesores de ELE en Noruega.

A la hora de probar la hipótesis que decía *Los nativos enseñan su propia variante*, nos hemos sorprendido un poco. Encontramos que el porcentaje de los nativos hispanohablantes que no utilizan su propia variante en clase era más alto que el de los no nativos.

La última hipótesis en este grupo decía que *Los libros de enseñanza juegan un papel muy importante a la hora de determinar qué español enseñar (más que todo para los que no son hispanohablantes nativos)*. La primera parte de la hipótesis se confirmó en nuestros resultados. En cuanto a la segunda parte, sí encontramos que los libros juegan un papel mayor para los que no son nativos hispánicos, pero vimos que también parecen ser importante para los latinoamericanos.

Respecto a la enseñanza o el tratamiento de las variantes del español en la clase de ELE, vimos que la mayor parte enseña o habla de las variantes solamente cuando aparecen en los materiales de texto. Es decir, descubrimos que los manuales son muy importantes para los profesores, tanto en su decisión de cómo hablar como *cuándo* abordar la diversidad de la lengua española en clase. A pesar de este hallazgo, la gran mayoría de los encuestados afirmó hablar de las diferencias en el plano fónico, léxico y gramatical, en lo relativo a las fórmulas de tratamiento. Pudimos detectar que entre nuestros encuestados, los nativos latinoamericanos son los mejores en este aspecto.

Nuestra hipótesis que decía que *Los alumnos de ELE en Noruega no aprenden el mismo español* la pudimos constatar fácilmente. Pese a que los resultados de esta investigación no sirven para generalizar, podemos decir que en este caso no hay duda: los alumnos en Noruega aprenden variantes diferentes del español.

La última de nuestras hipótesis era que *La mayoría de los alumnos aprenden un español peninsular*. Hemos podido ver que las variantes nacionales de España se enseñan más que las otras variantes nacionales y que los rasgos lingüísticos de este país están muy presentes en las aulas de ELE en Noruega.

En cuanto a las actitudes y opiniones de los profesores, descubrimos que hay una divergencia de opiniones sobre la existencia de un *español estándar* y que también hay una confusión en nuestra muestra de profesores de Noruega sobre la acepción de este concepto. Sin embargo, la idea de la *norma policéntrica* parece haberse arraigado en este país, puesto que la mayoría de los profesores no favoreció ninguna variante determinada como objeto de enseñanza.

Descubrimos que los pocos que mostraron preferencia hacia la variante nacional de España eran no nativos hispanohablantes.

Pensamos que los encuestados en general parecen ser conscientes de la diversidad de la lengua española y que consideran importante que los alumnos, alguna vez durante los estudios de ELE, sean expuestos a las variedades para que conozcan mejor la realidad del mundo hispanohablante. Pero no vamos a olvidar que este resultado en gran medida depende de los manuales que se usan en la enseñanza y que fueron objeto de estudio en la última parte de nuestra tesina.

Teniendo en cuenta que para muchos profesores los libros deciden el contenido de la enseñanza, detectamos un dato preocupante en lo relativo a las variedades: más de la mitad de los encuestados declaró que no estaba contento con el tratamiento de las variantes del español en los manuales que usa. Es, además, motivo de enorme preocupación que aproximadamente un 65% no piense que los dos manuales más usados, *Vamos* y *Vidas*, traten adecuadamente las variantes. Finalmente, vimos que casi la totalidad de profesores usa varios materiales didácticos para mostrar las distintas variedades, entre los que destacan *You Tube*, *canciones* y *películas*.

¿Qué conclusión sacamos entonces sobre el español que aprenden los alumnos en Noruega? En resumen, podemos decir que todo parece indicar que aprenden el español que se presenta en los manuales. Sin embargo, muchos alumnos aprenden, además, la variante de su profesor, reciben información general sobre las diferencias que hay en la lengua española y son expuestos a las variedades de la lengua por medio de materiales didácticos suplementarios.

Cabe resaltar que los resultados de nuestra investigación parten de la perspectiva de los profesores. En una futura investigación sería interesante escuchar los puntos de vista de los alumnos y también medir los conocimientos que tienen de las variedades diatópicas de la lengua española. También sería provechoso indagar más sobre los manuales y ver el español que funciona como modelo de lengua y la representación de las variedades diatópicas.

Para finalizar, en la opinión de esta autora así como en la de muchos de los encuestados, nuestra meta como profesores de ELE debe ser que los alumnos aprendan un español que les capacite para comunicarse con gente de todo el mundo hispánico. Pensamos que durante todo el proceso de aprendizaje se debe buscar un equilibrio entre el conocimiento de las variedades de la lengua española y el nivel en el que se encuentren los alumnos.

Bibliografía

- Almansa, M. A. (2004). *Dinamarca y Noruega: situación del español y sistema educativo*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia
- Andión Herrero, M. A. (2008a). “La diversidad lingüística del español: la compleja relación entre estándar, norma y variedad”. *Actas del VIII Congreso de Lingüística General. El valor de la diversidad [meta]lingüística*. Recuperado de <http://www.lllf.uam.es/clg8/actas/index.html>
- Andión Herrero, M. A. (2008b). “La variedad del profesor frente al modelo de enseñanza: convergencias, divergencias y actitudes”, En Barrientos Clavero, A.; Martín Camacho, J. C.; Delgado Polo, V y Fernández Barjola, M. I. (Eds.) (2009) *XIX Congreso Internacional de ASELE. El profesor de español LE-L2*. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xix.htm
- Andión Herrero, M. A. (2008c). *Modelo, estándar y norma...*, Conceptos imprescindibles en el español L2/LE, *Revista española de lingüística aplicada* 21 (2008), 9-26. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2925909>
- Barreno, J. (2011, 10 de abril). El español, unidad en la diversidad. *El mundo*. Acceso, 19.3.13, <http://www.elmundo.es/america/2011/04/10/noticias/1302463100.html>
- Beaven, T. & Garrido, C. (2000). “El español tuyo, el mío, el de aquél... ¿Cuál para nuestros estudiantes?”, En Martín Zorraquino, M. A. y Díez Pelegrín, C. (Eds.) (2000). *XI Congreso Internacional de ASELE: ¿Qué español enseñar?: Norma y Variación Lingüísticas en la Enseñanza del Español a Extranjeros*. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xi.htm
- Blanco, C. (2005). *Diversidad léxica del español y destrezas del profesor de ELE*. Barañáin: EUNSA
- Borrero Barrera, M. J. & Cala Carvajal, R. (2000). “Norma y diccionario. Las variedades diatópicas del español en la enseñanza de ELE”, En Martín Zorraquino, M. A. y Díez Pelegrín, C. (Eds.) (2000). *XI Congreso Internacional de ASELE: ¿Qué español enseñar?: Norma y Variación Lingüísticas en la Enseñanza del Español a Extranjeros*. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xi.htm
- Carrai, D. (2012). ”En profil av spansk lærere i norsk skole (II): Hva mener lærerne?”. *Materiales del IV Congreso Nacional de la Asociación Noruega de Profesores de Español*. Recuperado de <http://www.anpenorge.no/wordpress/tag/universitetet-i-agder/>
- Eide, L. (2012). *Representasjoner av målspråksområdet i fremmedspråksfaget: En studie av Latin-Amerika i lærebøker i spansk*. (Tesis doctoral). Universitetet i Bergen
- Flórez Márquez, Ó. A. (2000). “¿Qué español enseñar? O ¿cómo y cuándo “enseñar” los diversos registros o hablas del castellano?” En Martín Zorraquino, M. A. y Díez Pelegrín, C. (Eds.) (2000). *XI Congreso Internacional de ASELE: ¿Qué español enseñar?: Norma y Variación Lingüísticas en la Enseñanza del Español a Extranjeros*. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xi.htm

- Fremmedspråksenteret. (2008). *Fokus på språk 7/2008. Spansk i verden*. Halden: Fremmedspråksenteret. Acceso, 19.4.13, http://www.hiof.no/neted/upload/attachment/site/group55/Spansk_i_verden.pdf
- Fremmedspråksenteret. (2012). *Fremmedspråk på ungdomsskolen: spansk, tysk og fransk dominerer bildet*. Notat 5/2012. Acceso, 19.4.13, <http://www.fremmedspraksenteret.no>
- Fremmedspråksenteret. (2013). *Engelsk og framandspråk i vidaregåande opplæring 2012-13*. Notat 2/2013. Acceso, 19.4.13, <http://www.fremmedspraksenteret.no>
- Grande Alija, F. J. (2000). "La diversidad del español a través de los manuales de E/LE. ¿Qué lengua enseñan?" En Martín Zorraquino, M. A. y Díez Pelegrín, C. (Eds.) (2000). *XI Congreso Internacional de ASELE: ¿Qué español enseñar?: Norma y Variación Lingüísticas en la Enseñanza del Español a Extranjeros*. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xi.htm
- Halvorsen, K. (2003). *Å forske på samfunnet. En innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Izquierdo Gil, M. C. (2000). "¿Qué variedades léxicas enseñar en el nivel elemental? El caso de adolescentes francohablantes en un marco escolar". En Martín Zorraquino, M. A. y Díez Pelegrín, C. (Eds.) (2000). *XI Congreso Internacional de ASELE: ¿Qué español enseñar?: Norma y Variación Lingüísticas en la Enseñanza del Español a Extranjeros*. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xi.htm
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Johnsen, Å. (2010). "El español como asignatura universitaria en Noruega en 2010". *Tercer congreso: 2010: Aprender español en Noruega: Por qué y para qué*. Tromsø: ANPE. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2011/Numeros-Especiales/III_CONGRESO_DE_ANPE.html
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1996). *Reform 97: Dette er grunnskolereformen: Den nye grunnskolen*. Acceso, 13.4.13, <http://www.regjeringen.no>
- Kunnskapsdepartementet. (2005). *Språk åpner dører! (2005-2009). Plan 17.1.2005*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Acceso, 13.4.13, <http://www.regjeringen.no>
- Kunnskapsdepartementet. (2007). *Strategiplan: Språk åpner dører: Strategi for styrking av fremmedspråk i grunnopplæringen 2005-2009: Revidert utgave januar 2007*. Acceso, 7.2.13, <http://www.regjeringen.no>
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Læreren, Rollen og utdanningen*. St.meld. nr. 11 (2008-2009). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Acceso, 7.2.13, <http://www.regjeringen.no>
- Lauria, D. & López García, M. (2009). Instrumentos lingüísticos académicos y norma estándar del español: la nueva lingüística panhispánica. *Lexis, Vol.XXXIII* (1). Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/lexis/article/view/1754/1691>
- Liceras, J.M, Carballo, A. & Droege, S. (1994-5). El tema de las variedades del español en los programas de español como lengua extranjera. *Revista de Filología Románica, 11-12*. Servicio de Publicaciones. Madrid: Univ. Complutense. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/RFRM/article/view/RFRM9495110291A>

- Martín Peris, E. (2001). Textos, variedades lingüísticas y modelos de lengua en la enseñanza del español como lengua extranjera. *Carabela. Modelos de uso de la lengua española* 50. Recuperado de <http://preview2.awardspace.com/ernestomartin.com/wp-content/uploads/2008/12/variedade.pdf>
- Martín Zorraquino, M.A. (2000). “Norma y variación lingüísticas en la enseñanza de E/LE”. En Martín Zorraquino, M. A. y Díez Pelegrín, C. (Eds.) (2000). *XI Congreso Internacional de ASELE: ¿Qué español enseñar?: Norma y Variación Lingüísticas en la Enseñanza del Español a Extranjeros*. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xi.htm
- MCER - Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte & Anaya. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/
- Moreno Fernández, F. (2004). “El modelo de la lengua y la variación lingüística”, En Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (dir.) *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera*. Alcobendas (Madrid): SGL (Sociedad general española de Librería)
- Moreno Fernández, F. (2007). *Qué español enseñar: 2ª edición actualizada*. Madrid: Arco/Libros
- Moreno Fernández, F. (2010). *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*. Madrid: Arco/Libros
- Quesada Pacheco, M. A. (2008). “De la norma monocéntrica a la norma policéntrica en español: Algunas reflexiones históricas según testimonios y actitudes lingüísticas.” *Segundo Congreso: 2008: Multiculturalidad y norma policéntrica: Aplicaciones en el aula de ELE*. Bergen: ANPE. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2009/Numeros-Especiales/II_CONGRESO_DE_ANPE.html
- Ros Piqueras, M.D. (2006-2008). *La presencia de la variedad diatópica en el aula de español como lengua extranjera: Análisis de un caso concreto: el español hablado en Andalucía*. (Máster). Madrid: Instituto Cervantes – UIMP. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2011/memoriaMaster/2-Trimestre/ros.html>
- Ruiz Rufino, M. J. & Cosmes-Cuesta, J. (2008). “¿Qué querés con ese loro? O cómo tener en cuenta las variedades lingüísticas en la clase de E/LE”. *Segundo Congreso: 2008: Multiculturalidad y norma policéntrica: Aplicaciones en el aula de ELE*. Bergen: ANPE. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2009/Numeros-Especiales/II_CONGRESO_DE_ANPE.html
- Ruiz Rufino, M. J.; Cosmes-Cuesta, J. & Alvstad, C. (s.f.). “El español como segunda lengua: ¿qué norma lingüística debemos seguir?”. *Norma policéntrica: Biblioteca electrónica*. Recuperado de <http://www.hf.uio.no/ilos/tjenester/kunnskap/sprak/nettsprak/spansk/treningssenter/poli.html>
- Sevheim, T. (2009, 19 de marzo). Spansklærere etterlyser kompetanse. *NRK*. Acceso, 22.4.13, <http://www.nrk.no/nyheter/distrikt/hordaland/1.6532198>
- Ticket. (2012, 9 de octubre). Favoritten Gran Canaria er mest bestilt i vinter - USA øker med 110 prosent. *Ticket.no*. Acceso, 23.4.13, <http://www.ticket.no/om-ticket/presse.html#/pressrelease/view/favoritten-gran-canaria-er-mest-bestilt-i-vinter-usa-oeker-med-110-prosent-801338>

- Utdanningsdirektoratet. (2006a). *Kunnskapsløftet 2006: Læreplan i fremmedspråk*. Acceso, 2.5.13, <http://www.udir.no>
- Utdanningsdirektoratet. (2006b). *Kunnskapsløftet 2006: Læreplan i fremmedspråk - programfag i studiespesialiserende utdanningsprogram*. Acceso, 2.5.13, <http://www.udir.no>
- Utdanningsdirektoratet. (2006c). *Kunnskapsløftet 2006: Subject curriculum for foreign languages*. Acceso, 19.4.13, <http://www.udir.no>
- Utdanningsdirektoratet. (2011a, 15 de junio). *Arbeidslivsfag*. Acceso, 9.5.13, <http://www.udir.no>
- Utdanningsdirektoratet. (2011b, 3 de febrero). *Felles europeisk rammeverk for språk*. Acceso, 19.4.13, <http://www.udir.no>
- Utdanningsdirektoratet. (2012a). Grunnskolens Informasjonssystem, GSI. Acceso, 19.4.13, <https://gsi.udir.no/tallene/#>
- Utdanningsdirektoratet. (2012b). *Utdanningsspeilet 2012: Tall og analyse av grunnopplæringen i Norge*. Junio 2012. Acceso, 8.2.13, <http://www.udir.no>
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Fagvalet til elevane i vidaregåande opplæring skoleåret 2012/2013*. Acceso, 19.4.13, <http://www.udir.no>
- Utdanningsforbundet. (2012). *Nøkkeltall for grunnskolen t.o.m. skoleåret 2011/12: Faktaark 2012:2*. Acceso, 19.4.13, <http://www.uitdanningsforbundet.no>
- Utlendingsdirektoratet. (2010). *Statsborgerskap*. Acceso, 3.5.13, <http://www.udi.no>
- Vázquez, G. (2008) “¿Qué español enseñar?: Preguntas frecuentes”. *III Jornadas de Español como Lengua Extranjera: I Congreso Internacional de Enseñanza e Investigación en ELSE*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Recuperado de http://www.lenguas.unc.edu.ar/elsecongreso/teleconferencia_vazquez.pdf
- Wehus, W.N. (2009, 17 de agosto). *Nyanser av spansk. På høyden*. Acceso, 4.4.13, http://nyheter.uib.no/?modus=vis_nyhet&id=44246

Páginas web:

ANPE: <http://www.anpenorge.no/wordpress/>

Asociación de Academias de la Lengua Español (ASALE): <http://www.asale.org>

Anexos

Anexo 1: Plan de estudio en inglés

SUBJECT CURRICULUM FOR FOREIGN LANGUAGES

The objectives of the subject

Language opens doors. When we learn other languages we gain the ability to come into contact with other people and cultures, and this can increase our understanding of how people live and think.

Language competence makes it possible to participate in international contexts and contributes to a more balanced picture of international processes and events. In a world with increasing mobility and digital interaction, competence in several languages and intercultural competence are prerequisites for successful communication and participation in many areas.

Learning a foreign language primarily means using the language – reading, listening, speaking and writing – in various contexts. It is also about communication on and insight into the way others live and their views on life, values and cultures, which might lead to greater awareness of one's own culture and to new opportunities for experiences. Experience of and insights into cultural conditions represent a source of personal growth and maturity, and can provide greater opportunities in education, working life and leisure time.

Learning a new foreign language builds on experience from previous language learning both in and outside school. When we are aware of the strategies we use to learn a foreign language, and the strategies that help us understand and be understood, the acquisition of knowledge and skills will be easier and more meaningful. It is also important to establish our own goals for learning, determine how these can be satisfied and assess our own language use. Developing the ability to learn a foreign language may lead to greater insight into our native language, and thus become an important element in individual personal development. Competence in foreign languages shall

promote motivation for learning, and insight into several languages and cultures, contribute to multilingual skills and provide an important basis for lifelong learning.

Communicative skills and cultural insight can promote greater interaction, understanding and respect among people with different cultural backgrounds. In this way linguistic and cultural competence contributes to a sound upbringing and fosters democratic commitment and responsible citizenship.

Main subject areas

The subject has been structured into main subject areas with competence aims. These main subject areas supplement each other and must be considered together.

There are two levels to the subject curriculum:

- Level I is offered in both primary/lower secondary school and in upper secondary education
- Level II, which builds on level I, is only offered in upper secondary education

Foreign languages level I has competence aims after the tenth year of lower secondary school and after Vg2 in upper secondary education.

Foreign languages level II has competence aims after VG2/VG3 in upper secondary education. For requirements relating to foreign languages as common core subjects in upper secondary education see circular F-003-06.

Overview of main subject areas:

Year of school	Main subject areas		
8-10 Vg1, Vg2 or Vg3	Language learning	Communication	Language, culture and society

Language learning

The main subject area *language learning* covers insight into one's own language learning and language usage. Developing the ability to use appropriate learning strategies, such as defining one's own learning needs, formulating goals, selecting work methods, using aids and assessing

work processes and goal attainment individually and in cooperation with others, could increase our of the subject.

Communication

The main subject area *communication* focuses on imparting meaning through the foreign language. This includes listening, reading, writing, oral production and spontaneous interaction in various communication situations, media, genres and language functions. This also includes the linguistic repertoire – vocabulary, syntax and textual cohesion – and specific linguistic skills required to master various communication situations. New media and use of the language across subjects and topics are also part of this main subject area.

Language, culture and society

The main subject area *language, culture and society* focuses on cultural understanding in a broad sense. It covers important topics connected to various aspects of the target-language country's societal life and culture. Working with various types of texts and encountering cultural forms of expression from the target language country can develop interest, understanding and tolerance, and enhance one's insight into one's own living conditions and identity. It can also contribute to the joy of reading, provide experiences and to personal development.

Teaching hours

Teaching hours are given in 60-minute units:

Lower secondary school

Years 8 to 10: 227 teaching hours

Programmes for general studies

Vg1: 113 hours

Vg2: 112 hours

VG 3: 140 hours

Basic skills

Basic skills are integrated in the competence aims where they contribute to development of the competence in the subject, while also being part of this competence. In foreign languages basic skills are understood as follows:

Being able to express oneself orally and in writing in a foreign language is a key element in developing competence in the foreign language in question and is a common thread in the competence aims for both levels. These skills are important tools in the work to understand and use the new language in increasingly varied and more demanding contexts across cultures and subject areas. Having oral skills means being able to both listen and speak.

Being able to read a foreign language is part of the practical linguistic competence and means understanding, exploring and reflecting upon increasingly more demanding texts, thus gaining insight across cultures and subject areas. Developing reading skills in the new language also contributes to strengthening general reading skills.

Being able to do mathematics in a foreign language is a requirement for understanding and using the foreign language in connection with quantifications, calculations, measurements and graphic presentations in everyday contexts.

Being able to use digital tools in a foreign language helps to expand the learning arenas for the subject and adds valuable dimensions to the learning process through the encounter with authentic language and through using the language in authentic communication situations. Being critical of sources, copyright issues and protection of personal privacy are important features in digital contexts that are also part of learning foreign languages.

Competence aims in the subject

Foreign language level I

Competence aims after Year 10/Vg2 programmes for general studies

Language learning

The aims for the education are that the pupil shall be able to

- exploit his or her own experience of language learning in learning the new language
- examine similarities and differences between the native language and the new language and exploit this in his or her language learning
- use digital tools and other aids
- describe and assess his or her own work in learning the new language

Communication

The aims for the education are that the pupil shall be able to

- use the alphabet and characters of the language
- find relevant information and understand the main content in written and oral adapted and authentic texts in various genres
- participate in simple, spontaneous conversations
- present various topics orally
- express his or her own opinions and feelings
- understand and use numbers in practical situations
- communicate with an understandable pronunciation
- understand and use a vocabulary that covers everyday situations
- use basic linguistic structures and grammar to connect text
- adapt to some extent his/her language to various communication situations
- write texts that narrate, describe or inform
- use listening, speaking, reading and writing strategies adapted to the purpose
- use communication technology to cooperate with others, and to find and interact with authentic language

Language, culture and society

The aims for the education are that the pupil shall be able to

- talk about daily life, persons and current events in the language region in question and in Norway
- compare some aspects of traditions, customs and ways of living in the language region in question and in Norway
- talk about the language and aspects of the geography of the language region in question
- express experiences connected to the culture of the language region in question

Foreign language II

Competence aims after Vg2/Vg3 programmes for general studies

Language learning

The aims for the education are that the pupil shall be able to

- exploit his or her experiences of language learning to develop his or her multilingualism
- exploit various sources of authentic texts in his or her own language learning
- use digital tools and other aids critically and independently
- describe and assess his or her own progress in learning the new language

Communication

The aims for the education are that the pupil shall be able to

- understand the content in long written and oral authentic texts in various genres
- read formal and informal texts in different genres and elaborate on the author's views and attitudes
- participate in spontaneous conversations on various themes and relevant topics
- present relevant and interdisciplinary topics orally
- express experiences, viewpoints and attitudes, wishes and emotions
- understand and use numbers and quantities in practical situations
- communicate with good pronunciation and intonation
- adapt the language to various communication situations
- use words, sentence structures and text connectors in a varied and appropriate way
- write cohesive texts in various genres
- choose listening, speaking, reading and writing strategies that are suitable for the purpose, situation and genre
- use communication technology to cooperate with others, and to find and interact with authentic language

Language, culture and society

The aims for the education are that the pupil shall be able to

- discuss and elaborate on aspects of daily life, traditions, customs and ways of living in the language area in question and in Norway
- discuss and elaborate on aspects of living conditions and current societal relations in the language region
- elaborate on aspects of the language region's geography and history
- describe key aspects of the culture in the language region in question and express experiences connected to this

- discuss and elaborate on how language knowledge and cultural insights can promote multicultural cooperation and understanding

Subject Assessment

Provisions for final assessment:

Overall achievement grade

Year	Provision
Year 10	The pupils shall have one overall achievement grade
Vg2/Vg3 programmes for general studies	The pupils shall have one overall achievement grade

Examinations for pupils

Year	Provision
Year 10	The pupils may be selected for an oral examination. The oral examination is prepared and graded locally.
<p>Vg2 programmes for general studies for pupils of foreign language level II who have had a foreign language at primary/lower secondary school and have continued with the same language in upper secondary education (225 hours).</p> <p>Vg3 programmes for general studies for pupils of foreign language level II who have had in-depth language studies at primary/lower secondary school and who have therefore started with a foreign language in upper secondary education (365 hours)</p>	<p>The pupils may be selected for a written examination. The written examination is prepared and graded centrally. The pupils may also be selected for an oral examination. The oral examination is prepared and graded locally. The examination covers the competence aims for level II.</p>

Vg2 programmes for general studies for pupils of foreign language level I who have had a foreign language at primary/lower secondary school, but who have had another language in upper secondary education as foreign language level I (225 hours).	The pupils may be selected for a written examination. The written examination is prepared and graded centrally. The pupils may also be selected for an oral examination. The oral examination is prepared and graded locally. The examination covers the competence aims for level I.
--	---

Examinations for external candidates

Year	Provision
Year 10	See the provisions in force for primary school education for adults.
Vg2 programmes for general studies for external candidates who have had a foreign language in primary/lower secondary school and who have continued with the same language.	External candidates shall sit for written and oral examinations. The written examination is prepared and graded centrally. The oral examination is prepared and graded locally. The examination covers the competence aims for level II.
Vg3 programmes for general studies for external candidates who have not had a foreign language in primary/lower secondary school	External candidates shall sit for written and oral examinations. The written examination is prepared and graded centrally. The oral examination is prepared and graded locally. The examination covers the competence aims for level II.
Vg2 programmes for general studies for external candidates who have had a foreign language in primary/lower secondary school but who have had another language in upper secondary school	External candidates shall sit for written and oral examinations. The written examination is prepared and graded centrally. The oral examination is prepared and graded locally. The examination covers the competence aims for level I.

The general provisions on assessment have been laid down in the Regulations relating to the Norwegian Education Act.

Anexo 2: La encuesta

ELE en Noruega. Encuesta sobre las variedades del español en el aula

Svarene i dette skjemaet er anonymisert.

Este cuestionario es parte de un estudio que trata la cuestión de qué español enseñar en la clase de español como lengua extranjera en Noruega. La intención del cuestionario es detectar tendencias en el profesorado noruego tanto en cuanto a sus actitudes hacia las variantes diferentes como a su enseñanza.

1. Edad *

Escriba aquí su edad:

2. Nacionalidad *

Marque la respuesta correcta.

- ☐ Noruega
- ☐ Argentina
- ☐ Boliviana
- ☐ Chilena
- ☐ Colombiana
- ☐ Costarricense
- ☐ Cubana
- ☐ Dominicana
- ☐ Ecuatoriana
- ☐ Española
- ☐ Guatemalteca
- ☐ Guineana
- ☐ Hondureña
- ☐ Mexicana
- ☐ Nicaragüense
- ☐ Panameña
- ☐ Paraguaya

- ☐ Peruana
- ☐ Puertorriqueña
- ☐ Salvadoreña
- ☐ Uruguaya
- ☐ Venezolana
- ☐ Otra

3. ¿Cuántos años lleva enseñando el español en la escuela noruega? *

Escriba el dato concreto aquí:

4. ¿Dónde ha estudiado el español? *

Marque la respuesta o las respuestas correctas

- ☐ Noruega
- ☐ Argentina
- ☐ Bolivia
- ☐ Chile
- ☐ Colombia
- ☐ Costa Rica
- ☐ Cuba
- ☐ Ecuador
- ☐ El Salvador
- ☐ España
- ☐ Guatemala
- ☐ Guinea Ecuatorial
- ☐ Honduras
- ☐ México
- ☐ Nicaragua
- ☐ Panamá
- ☐ Paraguay
- ☐ Perú
- ☐ Puerto Rico
- ☐ República Dominicana
- ☐ Uruguay

- ☐ Venezuela
- ☐ Otro

5. ¿Dónde enseña el español? *

Marque la respuesta o las respuestas correctas.

- ☐ En la Enseñanza media obligatoria [Ungdomsskole]
- ☐ En la Enseñanza secundaria [Videregående skole]

6. ¿Cuántos años lo ha estudiado? *

Marque la respuesta correcta.

- ☐ 1 año
- ☐ 2 años
- ☐ 3 años
- ☐ 4 años
- ☐ 5 años
- ☐ Más de 5 años

7. ¿Ha vivido en algún país hispanohablante? *

Si la respuesta es sí, indique en qué país(es).

- ☐ No
- ☐ Argentina
- ☐ Bolivia
- ☐ Chile
- ☐ Colombia
- ☐ Costa Rica
- ☐ Cuba
- ☐ El Salvador
- ☐ Ecuador
- ☐ España
- ☐ Guatemala
- ☐ Guinea Ecuatorial
- ☐ Honduras
- ☐ México

- ☐ Nicaragua
- ☐ Panamá
- ☐ Paraguay
- ☐ Perú
- ☐ Puerto Rico
- ☐ República Dominicana
- ☐ Uruguay
- ☐ Venezuela

8. ¿Cuánto tiempo ha vivido en cada país?

Escriba el dato aquí:

9. ¿Habla una variante nacional del español? *

Marque la respuesta correcta.

- ☐ Ninguna
- ☐ La española
- ☐ La argentina
- ☐ La uruguaya
- ☐ La paraguaya
- ☐ La chilena
- ☐ La boliviana
- ☐ La peruana
- ☐ La ecuatoriana
- ☐ La colombiana
- ☐ La venezolana
- ☐ La panameña
- ☐ La salvadoreña
- ☐ La nicaragüense
- ☐ La costarricense
- ☐ La hondureña
- ☐ La guatemalteca
- ☐ La mexicana
- ☐ La dominicana

- ☐ La cubana
- ☐ La puertorriqueña
- ☐ La guineana
- ☐ Otras

10. Dentro de esta variante nacional, ¿qué variante regional habla?

Escriba esa información aquí:

11. ¿Utiliza esta misma variante en clase? *

- ☐ Si
- ☐ No

12. Explique el porqué.

13. ¿Qué es lo que más determina cómo habla en clase? *

Por ejemplo en lo que respecta al uso de palabras, fórmulas de tratamiento (tú/vos/Usted, vosotros/ustedes), etc... Marque la respuesta o las respuestas correctas.

- ☐ Su propia variante del español
- ☐ Los intereses y expectativas de los alumnos
- ☐ La variante de la lengua de los libros de texto y de actividades
- ☐ La ubicación geográfica de Noruega

14. ¿Qué variantes del español conoce o sabe distinguir cuando alguien la usa? *

Marque la respuesta o respuestas correctas.

- ☐ Ninguna
- ☐ La argentina
- ☐ La boliviana

- ☐ La chilena
- ☐ La colombiana
- ☐ La costarricense
- ☐ La cubana
- ☐ La dominicana
- ☐ La ecuatoriana
- ☐ La española
- ☐ La guatemalteca
- ☐ La guineana
- ☐ La hondureña
- ☐ La mexicana
- ☐ La nicaragüense
- ☐ La panameña
- ☐ La paraguaya
- ☐ La peruana
- ☐ La puertorriqueña
- ☐ La salvadoreña
- ☐ La uruguaya
- ☐ La venezolana

15. ¿Considera que existe un español estándar? *

- ☐ Sí
- ☐ No
- ☐ No sé

16. Explique por qué.

17. En su opinión, ¿qué variante del español debe emplearse en la enseñanza? *

Marque la respuesta correcta.

- ☐ Ninguna variante determinada
- ☐ La estándar
- ☐ La de Argentina
- ☐ La de Bolivia

- ☐ La de Chile
- ☐ La de Colombia
- ☐ La de Costa Rica
- ☐ La de Cuba
- ☐ La de Ecuador
- ☐ La de El Salvador
- ☐ La de España
- ☐ La de Guatemala
- ☐ La de Guinea
- ☐ La de Honduras
- ☐ La de México
- ☐ La de Nicaragua
- ☐ La de Panamá
- ☐ La de Paraguay
- ☐ La de Perú
- ☐ La de Puerto Rico
- ☐ La de República Dominicana
- ☐ La de Uruguay
- ☐ La de Venezuela

18. En su opinión, ¿a cuántas variantes deben ser expuestos los alumnos? *

Marque la respuesta correcta.

- ☐ A solamente una
- ☐ A varias

19. Explique el porqué.



20. Normalmente, ¿con qué frecuencia enseña o habla de las diferentes variantes del español? *

- ☐ Nunca
- ☐ Cuando aparecen en los materiales del texto

- ☐ Una vez al mes
- ☐ Dos veces al mes
- ☐ Tres o más veces al mes

21. ¿A partir de qué nivel de español considera que un alumno está listo para ser expuesto a las variedades del español? *

Marque la respuesta correcta.

- ☐ Nunca
- ☐ Nivel I de la enseñanza media obligatoria (Ungdomsskole)
- ☐ Nivel I de la enseñanza secundaria (videregående skole)
- ☐ Nivel II
- ☐ Nivel III
- ☐ No sé

22. ¿Cómo se llama el libro o los libros de español que utiliza en clase?

Marque la respuesta o las respuestas correctas.

- ☐ Amigos (1, 2 o 3)
- ☐ ¡Arriba! / ¡Más arriba!
- ☐ Caminando (1 o 2)
- ☐ Chicos, chicas (1, 2 o 3)
- ☐ Mundos nuevos (1 o 2)
- ☐ Tapas (1, 2 o 3)
- ☐ Vale (1, 2 o 3)
- ☐ Vamos (1 o 2)
- ☐ Vidas (1, 2 o 3)
- ☐ Otros

23. ¿Cree que este libro (o estos libros) trata adecuadamente las variantes del español? *

Marque la respuesta correcta.

- ☐ Si
- ☐ No
- ☐ No sé

24. ¿Qué materiales didácticos usa en clase para mostrar las distintas variedades? *

Marque la respuesta o las respuestas que sean correctas.

- ☐ Ninguno
- ☐ Libro de español
- ☐ Vídeos de You Tube
- ☐ Emisiones de radio
- ☐ Medios sociales (Facebook, Twitter...)
- ☐ Revistas
- ☐ Canciones
- ☐ Bloggs/Bitácoras
- ☐ Películas
- ☐ Otros

25. Si ha marcado la casilla de "Otros" especifique cuál.

26. ¿Enseña o habla de los contrastes léxicos en clase? *

Por ejemplo: calcetín/media, patata/papa, coche/auto/carro, etc... Marque la respuesta correcta.

- ☐ Sí
- ☐ No

27. ¿Enseña o habla en clase de las diferentes fórmulas de tratamiento? *

Por ejemplo: tú, Usted, vos; vosotros/ustedes; cercanía/distancia. Marque la respuesta correcta.

- ☐ Sí
- ☐ No

28. ¿Enseña o habla de la diferente pronunciación que pueden tener algunas consonantes? *

Por ejemplo: s; c + e, i; z + vocal, ll/y + vocal. Marque la respuesta correcta.

- ☐ Sí
- ☐ No

Anexo 3: Invitación para participar

Invitasjon til å delta i spørreundersøkelse

Jeg skriver master i spansk språk ved Universitetet i Oslo. Da jeg går på Lektorprogrammet, har jeg valgt å vinkle oppgaven min inn mot spansk som fremmedspråk. Tema for oppgaven er de ulike variantene i spansk og jeg vil i dette studiet se nærmere på hvilken spansk som undervises i norsk skole. I den forbindelse ønsker jeg å finne ut hva lærerne i Norge mener om dette, og se om man kan finne tendenser når det gjelder holdninger, valg av språknorm og undervisningspraksis. Dette er et tema som har vært mye diskutert, men aldri nøyere studert i de skandinaviske landene. Kunne du tenke deg å svare på en spørreundersøkelse om dette? Det kan du gjøre med å klikke deg inn på: <https://nettskjema.uio.no/answer/nova.html>. Det er helt frivillig å delta, og du kan trekke seg så lenge studien pågår uten å måtte begrunne det.

Når det gjelder personopplysninger er jeg kun interessert i alder, nasjonalitet, hvor lenge du har undervist spansk, hvor du har studert og om du har bodd i noe spansktalende land. Alle opplysningene behandles konfidensielt.

Prosjektet er beregnet å vare fra 01.10.12 til 31.11.13. Da vil alle data være anonymisert og indirekte personopplysninger slettet. Prosjektet er innmeldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. Behandlingsansvarlig for spørreskjemaet er Institutt for litteratur, områdestudier og europeiske språk ved Universitetet i Oslo.

Er du interessert i resultatene, kan du få tilgang på masteroppgaven etter at den er ferdig ved å sende en e-post til meg eller tilfagreferent i romanske språk, José María Izquierdo (p.j.m.izquierdo@ub.uio.no).

Ønsker du å delta?

Klikk deg inn på <https://nettskjema.uio.no/answer/nova.html>. Spørsmålene er på spansk, men du er fri til å svare på norsk om du foretrekker det. Frist for å svare er **15. november 2012**. Det vil ta deg omtrent 5 minutter å svare på undersøkelsen. På forhånd takk for at du ofrer litt av din tid til dette!

Med vennlig hilsen

Elisabeth Lotherington Steinsland
steinsland86@gmail.com

Veileder for oppgaven: Maximino Jesús Ruiz Rufino: m.j.r.rufino@ilos.uio.no